

Lohmann, Ingrid

Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen. Fallstudie zur Lehrplantheorie Friedrich Schleiermachers

Hamburg 2014, 261 S. - (Zugl.: Münster, Univ., Diss., 1983)



Quellenangabe/ Reference:

Lohmann, Ingrid: Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen. Fallstudie zur Lehrplantheorie Friedrich Schleiermachers. Hamburg 2014, 261 S. - (Zugl.: Münster, Univ., Diss., 1983) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-93323 - DOI: 10.25656/01:9332

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-93323>

<https://doi.org/10.25656/01:9332>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

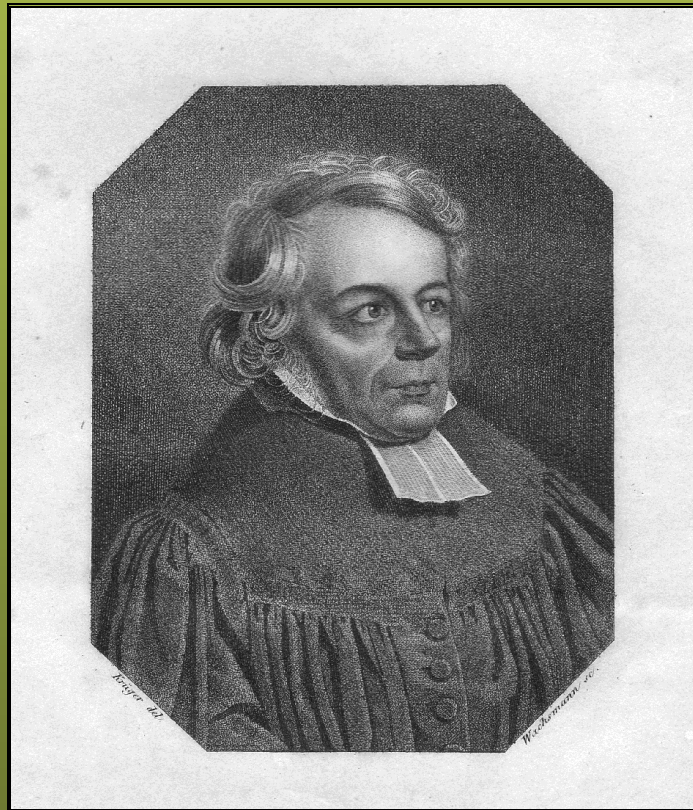
Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ingrid Lohmann

Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen

Fallstudie zur Lehrplantheorie
Friedrich Schleiermachers



Digitalisierte und redaktionell überarbeitete Fassung der im
Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main, Bern, New York 1984 erschienenen Ausgabe.

© Ingrid Lohmann, Universität Hamburg 2014

Ueber die Redaction des
Lehrplans für gelehrte Schu-
len.

Der Herr Hofrath v. ...
...
...

Der allgemeine Theil wird
mittels der ... des geistl.
den ... des ...
...
...
...
...
...

Der allgemeine Theil ...
...
...
...
...
...
...

Der besondere Theil ...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...

Der besondere Theil ...
...
...
...
...

In der ...
...
...
...

...
...
...
...

Ueber die Redaction des Lehrplans für gelehrte Schulen.

Handschrift Schleiermachers aus den Beratungen der Berliner wissenschaftlichen Deputation 1810.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Einleitung	7
 Die Lehrplanarbeit der Berliner wissenschaftlichen Deputation	10
Einrichtung und Aufgaben	10
Das Personal	13
Die Literatur über die wissenschaftlichen Deputationen	18
Vorgeschichte und politischer Kontext	20
Zur Reorganisation der Bildungsverwaltung	24
Vorgaben der Sektion für den Entwurf eines allgemeinen Lehrplans	30
Humboldt an die Deputation	30
Zum Bildungsbegriff Humboldts	32
Zeichensysteme als Unterrichtsgegenstände	34
Der gesellschaftspolitische Gehalt des Allgemeinbildungskonzepts	36
Zur Konzeption von Allgemeinbildung im frühen 19. Jahrhundert	45
Rahmenbedingungen	45
Modelle der Generierung von „Allgemeinheit“	47
Bernhardi	49
Humboldt	52
Veränderung der Rahmenbedingungen	54
Konzeptionelle Aspekte	56
Gesellschaftspolitische Aspekte	59
Zum Stellenwert der Bildungstheorie Schleiermachers	60
Überblick über die Lehrplan- und Lehrbuchberatungen der Deputation	63
Quellenlage und zeitgenössische Bewertung	63
Die Bestände der Lehrplanakte	66
Probleme des Zugangs	69
Das Dispositionsverbot	71
Zu einigen strukturellen Aspekten der Modifikation der Klassensysteme	73
Der zweite Lehrplanentwurf (1811)	77
Lehrstundenrelationen und Schulstruktur	78
Bildungsstufen und Curriculumprofil	86
Daten zur sozialen Herkunft der Gymnasiasten und Abiturienten	92
Zum funktionalen Kontext der Gymnasialreform	95

Das modifizierte Fachklassensystem als organisatorische Struktur des Curriculums	98
Durkheims Entdeckung des Problems der Klasse	100
Die Bewertung des Fachklassensystems in der Literatur	102
Zustandsbeschreibungen und Modelle der Klassensysteme um 1800	104
Jachmann	109
Die Lektionsplanung des Berliner Friedrichswerderschen Gymnasiums	115
Bernhardi an die Sektion	115
Bildungsstufen und disziplinarische Organisation der Schule	119
Anordnung der Lektionen	122
Die Sektion an Bernhardi	127
Die Beratungen zur Lektionsverteilung in der Deputation	129
Bildungsstufen und Fächerkanon – Formale Bildung als Problem des Lehrplans	133
Erweiterte Funktionsbestimmung der Bildungsstufen:	
Die Schule als pädagogisches Institut	136
Reorganisation der Inhaltsauffassung durch das Bildungsstufenmodell: zwei Beispiele	138
Naturgeschichte	138
Religionsunterricht	144

Die Inhaltsauffassung des Lehrplans: Schleiermachers Konzeption des deutschen Unterrichts	158
Metawissen	159
Zur Rolle der Philosophie für das Lehrplanproblem	164
Auseinandersetzung mit Zöllner über das Verhältnis von Erziehung und Unterricht	166
Aus dem Lehrplanentwurf vom 3. September 1810	174
Philosophie – Wissenschaft – Bildung in der Universitätsschrift (1808)	178
Zum Zusammenhang von Sprachauffassung und bildungsorganisatorischen Vorstellungen .	186
Der Entwurf für den deutschen Unterricht am Gymnasium (1810)	188
Zur Lage des deutschen Unterrichts um 1800 und zur Entwicklung des Deutschen	
als Wissenschaftssprache	191
Herbart	196
Die Substitutionsfunktion des deutschen Sprachunterrichts	197
Resewitz, Wolf	202
Bernhardis Plan für den Aufbau von Sexta bis Prima	205
Lesebuch und Sprachlehrbuch	209
Bertuch, Buttman	212
Die Bestimmung des Faches im Süvernschen Lehrplan von 1816	218
Sprache als Modell für die Interpretation von Wirklichkeit	223
Begriffsentwicklung als hermeneutischer Zirkel	228

Dreigliedrigkeit der Schulstruktur – Das Verwissenschaftlichungskonzept der pädagogischen Vorlesungen von 1826	236
Volksschule	238
Bürgerschule	239
Polytechnische Schulen	242
Wissenschaftliche Bildungsstufe	244
 Schluss	 247
 Quellen- und Literaturverzeichnis	 251
Verzeichnis der Archivalien	259
Verzeichnis der Tabellen, Übersichten usw.	260

Vorwort

Die vorliegende Fallstudie ist aus einem Wissenschafts- und bildungshistorischen Projekt hervorgegangen, das von der Stiftung Volkswagenwerk finanziert und am Institut für Didaktik der Mathematik der Universität Bielefeld durchgeführt wurde. Sie hat der Philosophischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster als Dissertation vorgelegen. Das Projekt hatte den Titel „Zum Verhältnis von Wissenschafts- und Bildungsprozess – dargestellt am Beispiel der Entwicklung der Mathematik im 19. Jahrhundert“ (Leitung: Michael Otte). Die Fragestellung des Projekts richtete sich auf die Zusammenhänge zwischen Wissensentwicklung und sich veränderndem sozialen Kontext am Beispiel der Beziehungen von Bildung und Wissenschaft, speziell bei der Mathematik: Sozusagen gegen den Strich der üblichen Ansichten über das Verhältnis von Fachwissenschaft und Schulfach wurde das Augenmerk in erster Linie auf die Einflüsse gerichtet, die von der Etablierung der Mathematik im Fächerkanon des allgemeinbildenden Schulwesens auf die Entwicklung ihres disziplinären Selbstverständnisses im weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts ausgingen. Der Abschlussbericht des Projekts liegt in zwei Bänden vor; er enthält vier Fallstudien: von Hans Niels Jahnke „Zum Verhältnis von Bildung und wissenschaftlichem Denken am Beispiel der Mathematik. Eine Kontroverse um den mathematischen Lehrplan der preußischen Gymnasien 1829-30 und ihr methodologischer Kontext“; von Bernd Schminnes zum Thema „Kameralwissenschaften – Bildung – Verwaltungstätigkeit. Soziale und kognitive Aspekte des Struktur- und Funktionswandels der preußischen Zentralverwaltung an der Wende zum 19. Jahrhundert“; von Bernd Bekemeier zum Thema „„Die Arithmetisierung der Mathematik“ – Ein grundlagentheoretisches Programm der Mathematik im 19. Jahrhundert“; von mir zum Thema „Fachklassensystem und Jahrgangsklassensystem. Lehrplanproblem und Curriculumentwicklung im frühen 19. Jahrhundert“ (vgl. Bekemeier u.a. 1982). Die vorliegende „Fallstudie zur Lehrplantheorie Friedrich Schleiermachers“ stellt neben dem genannten Bericht eine abschließende Darstellung der Ergebnisse dar, die ich im Rahmen des Projekts erarbeitet habe. Wichtige Anregungen und Vorschläge für ihre Strukturierung verdanke ich dem Leiter des Projekts, Michael Otte; den genannten Kollegen aus dem Projekt, insbesondere Hans Niels Jahnke, weiteren Kollegen aus dem Institut für Didaktik der Mathematik, insbesondere Falk Seeger, sowie Georg Hansen, Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster, der die Dissertation als Koreferent betreut hat, danke ich herzlich für Hinweise und Ratschläge bei der Erstellung der Fallstudie. Den Kolleginnen und Kollegen des Zentralen Staatsarchivs der Deutschen Demokratischen Republik in Merseburg und Potsdam danke ich herzlich für ihre Hilfsbereitschaft und für die Bereitstellung des Archivmaterials, und schließlich Emmy Meyer (IDM) für die Erstellung des Typoskripts. Mit einem Gefühl der Verpflichtung für meine weitere Arbeit denke ich an die wertvollen Anregungen und Korrekturen zurück, die ich der großen Sachkenntnis und dem persönlichen Interesse verdanke, das Herwig Blankertz als mein Doktorvater an der Schleiermacher-Fallstudie nahm. Seinem Andenken möchte ich sie widmen.

Ingrid Lohmann (1984)

Einleitung

Die im Jahre 1810 von Wilhelm von Humboldt eingerichteten wissenschaftlichen Deputationen in Berlin, Breslau und Königsberg waren als Institutionen gedacht, die der wissenschaftlichen Politikberatung für das neu zu gestaltende allgemeinbildende Schulwesen dienen sollten. Im Jahre 1810 nahm die Berliner Deputation unter der Leitung Friedrich Schleiermachers ihre Tätigkeit auf, und der größte Teil der Arbeit, die Schleiermacher in diesem Jahr zusammen mit fünf weiteren Experten leistete, bestand in der Erarbeitung des ersten Lehrplans, der im Zuge der preußischen Reformen für die Gymnasien und höheren Stadtschulen entwickelt wurde: des sogenannten Süvernschen Normalplans von 1816. Die Berliner Deputation war zugleich die erste Lehrplankommission in der Geschichte der Schule überhaupt, die auf staatlicher – und damit im Hinblick auf die Umsetzbarkeit ihrer Ergebnisse verallgemeinerungsfähiger – Ebene Bildungsplanung betrieb.

Die bisher wenig bekannten Vorarbeiten zur Erstellung dieses Lehrplans bilden den Ausgangspunkt der folgenden Untersuchung: Anhand des Archivmaterials werden die Entwürfe für die geplanten Schulfächer des neuen Gymnasiums im Hinblick auf ihre didaktische und erziehungstheoretische Begründung sowie auf ihre Weiterentwicklung in den Beratungen der Deputation analysiert. Hierbei zeigt sich bald, dass die gemeinsam erarbeitete Inhaltsauffassung nur im Zusammenhang mit der geplanten organisatorischen Struktur des Curriculums angemessen auf den Begriff gebracht werden kann. Es kommt dabei eine in der historischen Pädagogik bisher unberücksichtigt gebliebene Entwicklung ins Blickfeld: Gleichzeitig mit der Begründung eines neuartigen Verständnisses von den *Inhalten* initiierte die wissenschaftliche Deputation nämlich eine neuartige *Organisationsform* des pädagogischen Prozesses in der Schule, das modifizierte Fachklassensystem, durch das die bisherigen *Latein- bzw. Fachklassen* in Richtung auf das heute überwiegende *Jahrgangsklassensystem* umstrukturiert wurden.

Mit Vorläufern zu Beginn des Jahrhunderts hatte sich ungefähr ab 1770 an den höheren Schulen Preußens ein verändertes curriculares Profil durchzusetzen begonnen. Die Schüler erhielten nicht mehr nur Lateinunterricht, vielmehr gelangten in zunehmendem Maße realistische Bildungsinhalte in die Latein- und Gelehrtenschulen hinein, die in Ermangelung geeigneter Schulformen vor allem auch von Kindern aus bürgerlichen Schichten besucht wurden. Vermittelt über die wachsenden Bildungsbedürfnisse des Bürgertums resultierte daraus im Laufe der Zeit eine enorme Vervielfältigung der Unterrichtsstoffe, welche man durch ein System paralleler „Lektionen“ zu handhaben versuchte. Grundidee dieser Curriculumstruktur, die vor allem von den Aufklärungspädagogen gegen die überkommenen Lateinklassen verfochten wurde, war es, jeden Schüler die Lektionen besuchen zu lassen, die er oder seine Eltern, zumeist nach Maßgabe des von ihnen betriebenen handwerklichen oder kaufmännischen Berufs, für ihn auswählten.

Vor diesem Hintergrund eines inzwischen recht heterogenen und unübersichtlich beschaffenen Schulwesens, das zudem materiell in vielen Hinsichten schlecht ausgestattet war, begann die Berliner wissenschaftliche Deputation ihre Arbeit. Sie hatte den Auftrag, einen Lehrplan zu erstellen, mit dessen Hilfe das gesamte höhere Schulwesen, ausgehend zunächst von einer Reform der Gymnasien in Berlin, vereinheitlicht und zu einem allgemeinbildenden Schulwesen weiterentwickelt und ausgebaut werden sollte. Für nahezu alle

bildungsrelevanten Faktoren ergab sich daraus der Zwang, sie erziehungstheoretisch neu zu begründen und neue schulpädagogische Lösungen zu finden.

Der Bildungsreform des frühen 19. Jahrhunderts wird mit Rekurs auf ein bestimmtes Verständnis des Neuhumanismus heute gemeinhin nachgesagt, dass ihre überwiegende Tendenz in einer Schwächung der realistischen Unterrichtsinhalte zugunsten des altsprachlichen Unterrichts bestanden habe. Zumal für die Frühphase der Reform, für die der Lehrplan von 1816 steht, ist jedoch charakteristisch, dass die von der Deputation vorgefundene soziale *Multifunktionalität*, mit der die Gymnasien auf die verschiedensten Bildungsbedürfnisse des städtischen Bürgertums reagierten, im Rahmen der Lehrplanerstellung als Ausgangspunkt des geplanten Vereinheitlichungsprozesses akzeptiert und bewusst aufgegriffen wurde. Dies lässt sich auf mehreren Ebenen, die im Lehrplanproblem zusammenliefen, nachweisen: so anhand des *Bildungsstufenmodells*, mit dem alle Schüler einer Schulform in eine gemeinsame Schullaufbahn gebracht wurden. In Resten findet es sich heute noch im Format der Lehrpläne wieder, wenn die vorgesehenen Inhalte eines Faches für jeweils zwei Jahrgangsstufen – etwa in der Sekundarstufe I für die Klassen 5 und 6, 7 und 8, 9 und 10 – festgelegt werden. Ursprünglich war das Bildungsstufenmodell als der wirksamste Hebel bei der Umstrukturierung des aufklärerischen Fachklassen- in ein Jahrgangsklassensystem primär dazu gedacht, die sozial heterogene gymnasiale Schülerschaft mit ihren sowohl im Hinblick auf die Zusammenstellung der Lektionen als auch hinsichtlich der beabsichtigten Dauer des Schulbesuchs völlig unterschiedlichen Schullaufbahnen in einheitliche pädagogische Bahnen zu lenken. Das gleiche gilt für das begleitend erlassene *Dispensationsverbot*, mit dem damals der Pflichtfachkanon aus der Taufe gehoben wurde. Im Unterschied zur vorherigen Situation an den Latein- und Gelehrten-schulen wurde mit dem von der Deputation konstituierten gymnasialen Fächerkanon erstmals ein mathematischer und naturwissenschaftlicher Unterricht verpflichtend gemacht. Ferner erhielten der Geschichts- und Geographieunterricht, der Unterricht in einer modernen Fremdsprache und der deutsche Sprachunterricht erstmals gesicherte Stellungen im Curriculum. Wie sich am Vergleich von Lehrplänen vor und nach dem Beginn der Bildungsreform illustrieren lässt, wurde zwar der griechische Sprachunterricht nunmehr im Pflichtfachkanon der Gymnasien verankert, die Stundenzahl des lateinischen Sprachunterrichts wurde jedoch eher reduziert.

Im Zuge der Lehrplanerstellung wurden allerdings nicht einfach nur quantitative Verschiebungen im Fächerkanon vorgenommen, diese oder jene Lektion ausgeschlossen und das eine oder andere Fach neu hinzugenommen. Für die Institutionalisierung des allgemeinbildenden Schulwesens gab vielmehr eine neue *Wissensauffassung* den Ausschlag, in deren Begründung vor allem die *soziale* Seite des Wissens stärker hervorgehoben wurde. Ihr kennzeichnendes Moment war eine Verallgemeinerung jener Vielfalt der Wissensbestände, die sich während des 18. Jahrhunderts zum Teil neu entwickelt, zum Teil weiter ausdifferenziert und an den Schulen zu einer, wenn auch weitgehend ungesteuerten und vielfach planlosen, Umgestaltung der Curricula geführt hatte. Die neue bildungspolitische Situation, in die diese Entwicklungen im frühen 19. Jahrhundert einmündeten, fand auf der Ebene der öffentlichen Diskussion in der Idee einer „Nationalbildung“ ihren Ausdruck.

Auf der Ebene der Epistemologie des Lehrplans, den die Berliner wissenschaftliche Deputation erarbeitete, schlug sich diese Bewusstheit über den sozialen Charakter des Wissens vor allem in der Schleiermacherschen Konzeption eines deutschen Sprachunter-

richts nieder. Der deutsche Sprachunterricht korrespondierte zum einen mit jener Nationalbildungsidee, ermöglichte er es doch, nicht nur die kognitive Entwicklung der Schüler mit Hilfe sprachlicher Verallgemeinerung des Wissens voranzutreiben, sondern auch, sie im entsprechenden weltanschaulichen Sinne zu erziehen; zum anderen konstituierte er eine gemeinsame sozial-kommunikative Ebene im Hinblick auf den gesamten pädagogischen Prozess. Er erlaubte es nämlich, mit den Mitteln der gemeinsamen Sprache und zugleich derselben Sprache, wie sie auch im Alltagsleben gebraucht wurde, die zahlreichen heterogenen Gegenstände des Wissens, die im Unterricht mit seinen verschiedenen Fächern Platz fanden, zu kommunizieren, zu reflektieren und dadurch zu verallgemeinern. Sowohl im kognitiven als auch im sozialen Sinne konnte der deutsche Sprachunterricht diese Funktion, quasi die eines didaktischen Zentrums innerhalb des Fächerkanons, in ungleich breiterer Wirksamkeit erfüllen als der altsprachliche Unterricht. Tatsächlich erhielt er im Lehrplan und in den Abiturregelungen einen bildungsstrategisch zentralen Stellenwert, der in den bisherigen Einschätzungen der inhaltlichen Stoßrichtung der preußischen Bildungsreform fast gänzlich außer Betracht geblieben ist; ähnliches gilt auch für die ältere und die neuere pädagogische Schleiermacher-Forschung (Rolle 1913, 1918a, Kade 1925, speziell zum Lehrplanproblem Dolch 1965; vgl. hierzu auch den Überblick bei Hinrichs 1977). Es ist aber wohl keine übertriebene Feststellung, dass die Begründung und curriculare Verankerung eines deutschen Sprachunterrichts für den fundamentalen Wandel im Verhältnis von Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen, der mit der Etablierung allgemeiner Bildung herbeigeführt wurde, eine höchst bedeutsame Rolle spielte.

Die Lehrplanarbeit der Berliner wissenschaftlichen Deputation

Einrichtung und Aufgaben

Im Zuge der Reorganisation der Verwaltungsbehörden wurde mit Verordnungen vom Ende des Jahres 1808 der soeben eingerichteten Sektion für den Kultus und den öffentlichen Unterricht – der dritten Sektion des Innenministeriums – die wissenschaftliche Deputation in Berlin als Nachfolgebehörde des 1787 gegründeten Oberschulkollegiums beigeordnet. Zwei weitere wissenschaftliche Deputationen wurden in Breslau und Königsberg bei den dortigen Provinzialregierungen eingerichtet (vgl. Rönne 1854; Wiese 1864).

Die Zuordnung von technischen und wissenschaftlichen Deputationen mit beratenden Funktionen in verschiedenen Bereichen der Staatsadministration (vgl. dazu Spranger 1910, S. 122) ging auf die Verwaltungsreformplanungen Steins zurück. Eines der kennzeichnenden Merkmale dieser Reformpläne war das Bestreben, die Differenz zwischen Staatsbehörden und Bürgern durch die Beteiligung der Bürger an der Verwaltung der öffentlichen Angelegenheiten zu verringern und tendenziell zu überwinden (vgl. Rademacher 1978, S. 154ff.). Programmatisch wurde diese Bestrebung von Stein als Einschränkung der alleinigen Rechte ständisch-feudal privilegierter Gruppen bzw. als Erweiterung der Beteiligungsrechte des Bürgers an der Verwaltung des Staates verstanden, und zwar in der Art einer auf den Bürger bezogenen erzieherischen Maßnahme: „was Erziehungs-Anstalten für die Jugend, das ist Teilnahme an den staatlichen Angelegenheiten für den Aeltern, er wird genöthigt, seine Aufmerksamkeit und Thätigkeit von dem Persönlichen auf das Gemeinnützige zu wenden, er handelt unter Aufsicht der Oeffentlichkeit, eigennützliche Absichtlichkeit oder bare Eitelkeit würden von den Umstehenden bald entdeckt und gewürdigt“ (zitiert nach Rademacher, S. 156).

Als Chef der Unterrichtssektion (Dezember 1808 bis Juni 1810) griff Humboldt diese Reformüberlegung auf und konkretisierte sie im Jahre 1809 für die Bildungsverwaltung in seinen „Ideen zu einer Instruktion für die wissenschaftliche Deputation bei der Sektion des öffentlichen Unterrichts“. Die wissenschaftlichen Deputationen wurden in dieser Schrift als Organe wissenschaftlicher Politikberatung verstanden und dezidiert als Institutionen konzipiert, die mit der Verwissenschaftlichung der Praxis der Bildungsadministration wie auch der Praxis des Bildungssystems insgesamt beauftragt waren (vgl. auch Humboldts Votum zu Süverns Entwurf einer Instruktion für die wissenschaftliche Deputation von 1809, in *Gesammelte Schriften* X, S. 196ff.; Kuczynski 1975; Spranger 1910, S. 122; Menze 1972a, S. 451f.). In ihren Aufgabenkreis fielen „die hauptsächlichsten bei der Section vorkommenden Arbeiten“, und zwar in der Weise, „dass die Deputation sich immer bloss zu Einem und demselben Geschäft mit der Section, aber dergestalt berufen ansehen muss, dass sie, ohne je den Punkt der Ausführbarkeit aus dem Gesicht zu verlieren, mehr den rein wissenschaftlichen, die Section, ohne einen Augenblick dasjenige zu vergessen, was ohne alle Rücksicht auf Möglichkeit oder Unmöglichkeit der Anwendung geschehen müsste, mehr den praktischen Theil des Geschäfts betreibe“ (Humboldt 1809b, S. 180, 183). Alle administrativ-exekutiven Funktionen oblagen der Sektion.

Außerdem war die wissenschaftliche Deputation eine öffentliche Behörde: jeder sollte sich „in Angelegenheiten, die zu ihrer Competenz gehören“, an sie wenden und um Beurteilung von Eingaben bitten können, wobei der Deputation selbst die Entscheidung über Befassung oder Nichtbefassung einer Anfrage anheimgestellt war (ebd., S. 182).

Die Funktionen der Deputation waren nach Humboldts Vorstellungen

- die Besorgung von Aufträgen der Sektion;
- die Prüfung und Beantwortung von Plänen und Vorschlägen, die von einzelnen „aus dem Publicum“ eingebracht wurden;
- die unaufgeforderte Mitteilung ihrer Kritik bezüglich bestehender Einrichtungen, vorhandener Missbräuche und möglicher Verbesserungen,

und zwar in den ihr von der Sektion zugewiesenen Arbeitsbereichen der

- Prüfung neuer Unterrichtsmethoden und Erziehungssysteme;
- Entwerfung neuer Lehrpläne und Beurteilung der vorhandenen;
- Auswahl der Lehrbücher, die von der Sektion vorzuschreiben oder zu genehmigen waren, und Veranstaltung zur Ausarbeitung neuer Lehrbücher;
- Erarbeitung von Stellenbesetzungsvorschlägen im Geschäftsbereich der Sektion (i. e. alle höheren staatlich unterstützten wissenschaftlichen und Kunstvereine, die Akademien der Wissenschaften und Künste, die Berliner Bauakademie, alle Lehranstalten: Universitäten, Gymnasien, Elementar-, Bürger-, Industrie- und Kunstschulen, alle sonstigen Anstalten, die Einfluss auf die allgemeine Bildung hatten);
- Beurteilung von an die Sektion eingesandten Schriften;
- Abhaltung der erforderlichen Prüfungen für die Stellen, die von der Sektion zu besetzen waren;
- Abhaltung der Lehramtsprüfungen „pro facultate docendi“ und „pro loco“ (ebd., S. 181f.).

In der „Vorläufigen Instruktion“, auf deren Grundlage die Deputation schließlich bis zu ihrer Auflösung zu Beginn des Jahres 1817 arbeitete, waren vor allem an der von Süvern noch einmal pointierten Funktion der ständigen kritischen Beurteilung des Tuns der Sektion Abstriche gemacht worden (vgl. Süvern 1929, S. 127f.; Spranger 1910, S. 123ff.). Ein Überblick über die späteren Arbeiten der Berliner wissenschaftlichen Deputation in den Jahren 1810 bis 1816 (größtenteils in ZStA Merseburg, Rep. 76 alt X) vermittelt jedoch den Eindruck, dass die tatsächliche Tätigkeit ansonsten weitgehend mit den Funktionsbeschreibungen Humboldts übereinstimmte. Vor allem die Passagen über den Geschäftsgang illustrieren den Ablauf der Geschehnisse, wie er sich in der Realität abspielte. Dies war im Wesentlichen auf die Aufsichtsführung Süverns als Staatsrat in der Sektion und auf die Befolgung der geltenden Instruktion zurückzuführen.

Was den vorgesehenen Geschäftsgang betraf, so wurden alle Eingänge an die Deputation von der Sektion überprüft und nach getroffener Vorauswahl an sie weitergegeben, „um den Direktor nicht unnützer Weise mit mechanischer Arbeit zu beschweren“. Dem Direktor der Deputation war die Entscheidung überlassen, ob er die Bearbeitung einzelner Fragen vor die gesamte Deputation brachte oder an einzelne ihrer Mitglieder weiterleitete; bei den von der Sektion selbst in Auftrag gegebenen Arbeiten hatte der Direktor nur dann die Möglichkeit, den Gang der Bearbeitung selbst zu entscheiden, wenn dieser nicht von der Sektion angewiesen war. Auf jeden Fall hatte er ihr seine Entscheidung jeweils mitzuteilen. „Schul-Reform, Lections-Pläne, Beurtheilung von Unterricht- und Erziehungs-Methoden, Vorschläge zu Stellenbesetzungen, und überhaupt alle Angelegenheiten, die ihrer Natur nach von mehreren Theilen der Wissenschaft aus beurtheilt werden können, und wegen ihrer Wichtigkeit eine allgemeine Beurtheilung erfordern, müssen indess allemal bei der ganzen Deputation zum Vortrage gebracht werden“ (Humboldt 1809b, S. 183f.). In der Regel waren Einzelfragen vom Direktor an die jeweiligen Fachreferenten unter den ordentlichen Mitgliedern und außeror-

ordentlichen Mitgliedern der Deputation zu delegieren; Abweichungen davon waren möglich, außerdem konnten von Fall zu Fall einzelne Aufgaben an korrespondierende Mitglieder weitergeleitet werden. Die Beurteilung der Bedeutsamkeit der jeweiligen Angelegenheit war Sache des Direktors. Unter seiner Leitung tagte die Deputation einmal wöchentlich zu einem feststehenden Termin mit Beteiligung aller ordentlichen Mitglieder, und, mit Genehmigung der Sektion, weiterer, nicht der Deputation angehörender Experten. Beschlüsse wurden nach der Mehrheit der Stimmen gefasst und von demjenigen, der die Vorlage bearbeitet hatte, aufgesetzt. Abweichende Gutachten konnten hinzugefügt werden. Wichtigere und ausführlicher zu bearbeitende Angelegenheiten ließ der Direktor vor der entsprechenden Sitzung unter den ordentlichen Mitgliedern zirkulieren. Die Deputation hatte kein eigenes Büropersonal, sondern bediente sich des Personals der Sektion.

Humboldt legte fest, dass die wissenschaftliche Deputation ausschließlich der Leitung der Sektion unterstellt war und dass der Chef der Sektion die Oberaufsicht über ihren Geschäftsgang führte. Der Sektionschef sollte außerdem so oft es ging an den Sitzungen der Deputation teilnehmen, und er konnte die Deputation mit einzelnen Sektionsmitgliedern zu gemeinsamen Konferenzen zusammenbringen. Um beide Institutionen in möglichst enge Kooperation zu bringen, war des Weiteren vorgesehen, dass der jeweilige Direktor der Deputation zugleich Mitglied der Sektion war und im Rang eines Staatsrats gleichberechtigt an ihren Beratungen teilnahm.

Die Deputationen in Berlin, Breslau und Königsberg waren unabhängig voneinander, sollten sich aber „soviel als möglich zur Bewahrung der Einheit der Grundsätze in Verbindung miteinander“ setzen (ebd., S. 186). Anders als die Berliner wissenschaftliche Deputation waren die Deputationen in Königsberg und Breslau den geistlichen und Schuldeputationen bzw. den Regierungspräsidenten bei den jeweiligen Provinzialregierungen unterstellt, der Sektion allerdings zur regelmäßigen Rechenschaft über ihre Tätigkeit verpflichtet. Ihre Direktoren waren zugleich Mitglieder der geistlichen und Schuldeputationen bei den Regierungen. Die geplante Kommunikation der Deputationen untereinander scheint allerdings nicht besonders gut geklappt zu haben; zumal in Fragen der Lehrplanentwicklung gab es zum Teil divergierende Vorstellungen (vgl. Dilthey und Heubaum 1900).

Die ordentlichen Mitglieder und der Direktor sollten eine Aufwandsentschädigung nach einem festgelegten Satz erhalten, weil, wie Humboldt an Altenstein als zuständigen Finanzminister schrieb, es vermutlich gerade für die „schätzbarsten“ unter den Gelehrten, die ihrer Wissenschaft „am eifrigsten ergeben“ waren, lästig sein könnte, sich ohne zusätzlichen Reiz „von der Laune ihrer Wahl in Absicht des Gegenstandes wissenschaftlicher Thätigkeit auf einen vorgeschriebenen ablenken lassen zu müssen“ (Humboldt 1809 an Altenstein, in *Gesammelte Schriften* X, S. 188). Mitglieder und Direktor sollten, damit die Tätigkeit in der Deputation „nicht gewissermaßen zu einer Versorgungs-Anstalt herabsinke“, jährlich ausgewechselt werden, konnten aber auch im Amt bestätigt werden; ehemalige ordentliche wurden zu außerordentlichen Mitgliedern, die in Einzelfällen wieder zu Rate gezogen werden konnten. Der Wechsel des Personals wurde von Humboldt zugleich als vorbeugende Maßnahme gegen „Routine und Geschäftsgewohnheit“ (ebd., S. 189) verstanden.

Besondere Aufmerksamkeit widmete Humboldt der Auswahl der ordentlichen Mitglieder und des Direktors. Im Antrag an den König, mit dem er um die Genehmigung zur Einrichtung der drei Deputationen einschließlich seiner Personalvorschläge ersuchte, nannte Humboldt als Kriterium die Wahl von Gelehrten, die solche Fächer vertraten, „welche wegen ihrer Beziehung auf allgemeine Bildung und den allgemeinen Schulunterricht“ für die Sektion von besonderem Interesse waren (Humboldt 1809 an den König, in *Gesammelte Schriften* X,

S. 192). Worin dies besondere Interesse bestand, verdeutlicht ein diesbezüglicher Passus in den „Ideen zu einer Instruktion für die wissenschaftliche Deputation“:

„Es wird soviel wie möglich dafür gesorgt, dass in der ganzen Zahl der ordentlichen und ausserordentlichen Mitglieder für kein bedeutendes Fach der Wissenschaften ein dasselbe vertretendes Subject fehle. Da aber die Section des öffentlichen Unterrichts hauptsächlich die Beförderung der allgemeinen Bildung im Auge hat, deren Erwerbung in den allgemeinen, keinem einzelnen Zweck besonders gewidmeten Schulanstalten beabsichtigt wird, da sie ausserdem vorzugsweise bestimmt ist, soviel dies durch Staatsbehörden geschehen kann, dafür zu sorgen, dass die wissenschaftliche Bildung sich nicht, nach äussern Zwecken und Bedingungen, einzeln zersplittere, sondern vielmehr zur Erreichung des höchsten allgemein menschlichen in Einen Brennpunkt sammle, – so wählt sie zu ordentlichen Mitgliedern ihrer Deputation ausschliessend Männer, die sich dem philosophischen, mathematischen, philologischen und historischen Studium, mithin denjenigen Fächern widmen, welche alle formelle Wissenschaft umschliessen, durch welche die einzelnen Kenntnisse erst zur Wissenschaft erhoben werden können, und ohne welche keine, auf das Einzelne gerichtete Gelehrsamkeit in wahre intellectuelle Bildung übergehen und für den Geist fruchtbar werden kann“ (Humboldt 1809b, S. 180).

Dieser Passus ist zugleich für das Wissenschaftsverständnis Humboldts höchst aufschlussreich. „Bildung“ wurde als der subjektive Faktor oder formelle Aspekt von Wissenschaft in dem Sinne konzipiert, dass einzelne (objektive) Kenntnisse transformiert durch die subjektive Bildung für den einzelnen überhaupt erst „Wissenschaft“ konstituierten und damit Bildung von der auf bloße Kenntnis des Einzelnen gerichteten Gelehrsamkeit unterscheidbar machten. Als ein weiteres, damit zusammenhängendes Moment wurde angesprochen, dass das zu institutionalisierende Allgemeinbildungssystem der wichtigste Anwendungsbereich der Wissenschaften und die wichtigste Triebkraft ihrer weiteren Entwicklung sei (Humboldt 1810, S. 255 und 260ff.). Damit wurden „Wissenschaft“ und „Bildung“ konzeptionell in eine bestimmte Zweck-Mittel-Relation gebracht, nach der das Bildungssystem (Schulen und Universitäten) als der gesellschaftlich relevanteste Praxiskontext von Wissenschaft angesehen wurde. In Anbetracht der ihr zugewiesenen Rolle im Prozess der Realisierung dieser Wissenschaftskonzeption war kaum eine Instanz vorstellbar, die für die bildungs- und wissenschaftspolitischen Intentionen Humboldts von größerer Bedeutsamkeit hätte sein können als die wissenschaftliche Deputation.

Das Personal

Im Antrag an den König schlug Humboldt folgende personelle Besetzung der Berliner wissenschaftlichen Deputation vor:

- Friedrich August Wolf (1759-1824) als Direktor; Wolf hatte in Göttingen Philologie und Altertumswissenschaften studiert, war seit 1779 Kollaborator am Pädagogium in Ilfeld (Harz), seit 1782 Rektor an der Stadtschule in Osterode (Harz), seit 1783 ordentlicher Professor für Philologie und Pädagogik (Nachfolge Trapp) in Halle und Gründer des dortigen philologischen Seminars an der Universität; seit 1807 in Berlin, unter anderem als Visitor des Joachimsthaler Gymnasiums und seit 1810 Professor für Altertumswissenschaften an der neugegründeten Universität in Berlin; Ehrenmitglied der Akademie der Wissenschaften in Berlin; eng befreundet mit Wilhelm von Humboldt;

- Georg Ludwig Spalding (1762-1811) als Fachreferenten für Philologie; Spalding hatte das Berlinisch-Cöllnische Gymnasium zum Grauen Kloster bei Friedrich Gedike besucht, 1779-82 in Halle und Göttingen Theologie und Philologie studiert, war zwischenzeitlich Hauslehrer und seit 1787 Lehrer bzw. Professor des Griechischen und Hebräischen am Berlinisch-Cöllnischen Gymnasium zum Grauen Kloster;
- Johann Georg Tralles (1763-1822) als Fachreferenten für Mathematik; Tralles hatte seit 1782 Mathematik und Physik bei Kästner und Lichtenberg in Göttingen studiert, war seit 1785 ordentlicher Professor für Mathematik und Physik in Bern und beschäftigte sich neben seiner Lehrtätigkeit mit Geodäsie; er war seit 1790 Mitglied der Pariser Naturforscherversammlung, seit 1804 Mitglied der Akademie der Wissenschaften in Berlin und seit 1810 ordentlicher Professor für Mathematik an der neugegründeten Universität; Tralles ging 1822 zu Forschungszwecken nach London; Publikationen in Gebieten der reinen und der angewandten Mathematik ;
- Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834), wie in der einschlägigen Literatur zum Teil vermutet wird, als Fachreferenten für die Philosophie (Menze 1972a, S. 462); Schleiermacher war Prediger, Theologe und Kirchenreformer, im Sinne des Pietismus in Schulen der Herrnhuter Brüdergemeinde erzogen worden, hatte seit 1787 Theologie in Halle studiert und daneben philologische Studien, vor allem angeregt durch Wolf, und Studien zur Geschichte der Philosophie (Aristoteles, Platon) betrieben, war 1790-93 Hauslehrer in der Familie des Grafen Dohna und mit dem späteren Innenminister Alexander von Dohna seither befreundet, nahm 1793/4 für ein halbes Jahr an der Lehrerausbildung in Gedikes Seminar für gelehrte Schulen teil, war dann Prediger in Landsberg an der Warthe und 1796-1802 Prediger an der Berliner Charité; daneben Übersetzungen von Predigten aus dem Englischen und Schriften zur Religions- und Sittenlehre; seit 1802 Hofprediger in Stolpe, seit 1804 außerordentlicher und seit 1806 ordentlicher Professor für Theologie in Halle; seit 1805 Vorlesungen über Hermeneutik, philosophische Ethik, theologische Enzyklopädie, Dogmatik und christliche Sittenlehre; Platon-Übersetzungen und philosophisch-philologische Schriften zu Platon; seit 1807 in Berlin, unter anderem Vorlesungen über die Geschichte der griechischen Philosophie und Fortsetzung der Platon-Studien; seit 1808 Publikationen in Wolfs und Buttmanns „Museum der Alterthums-Wissenschaft“; Prediger an der Berliner Dreifaltigkeitskirche; 1808 „Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn“ und 1810 Mitglied der Sonderkommission zur Einrichtung der Berliner Universität, Mitglied der Akademie der Wissenschaften, seit 1814 Sekretär der philosophischen Klasse und seither, schließlich mit Erfolg, um ihre Abschaffung bemüht, seit 1826 Sekretär der historisch-philologischen Klasse; 1808 von Stein mit der Ausarbeitung einer neuen Synodalverfassung beauftragt und erfolgreich um die Vereinigung der lutherischen und der reformierten Kirche bemüht; seit 1810 Direktor der Berliner wissenschaftlichen Deputation, die er nach Abschluss des ersten Geschäftsjahres wegen Arbeitsüberlastung verließ, als Mitglied der Unterrichtssektion bis 1815 mit der Revision des Seminars für gelehrte Schulen in Berlin und mit der Reform des niederen Schulwesens in der Kurmark beauftragt; seit 1808 zusammen mit Eichhorn, dem späteren Kultusminister, Mitglied eines Vereins preußischer Patrioten, der sich gegen die französische Fremdherrschaft wandte, und 1813 mit Niebuhr Redakteur des „Preußischen Correspondenten“, des Organs der Patriotenpartei; Rezensionen zu Schriften Schellings und Fichtes; seit 1810 neben de Wette ordentlicher Professor an der theologischen Fakultät, Vorlesungen zur Kritik der Glaubenslehre, zur Ethik, 1811 erstmals zur Dialektik, 1813/14 erstmals zur Pädagogik, 1814 erstmals zur Staatslehre, 1818 erstmals zur Psychologie, neben Fichte eines der Hauptangriffs-

ziele der politischen Reaktion im Rahmen der Karlsbader Beschlüsse; Schleiermacher publizierte im Verhältnis zu seiner tatsächlichen wissenschaftlichen Arbeit sehr wenig, wichtige Werke sind nur durch Vorlesungsnachschriften überliefert und als solche publiziert;

- August Ferdinand Bernhardt (1769-1820) als pädagogischen Praktiker; der Vorschlag, einen solchen zu der von Humboldt ursprünglich vorgesehenen Gruppe von Referenten dazuzunehmen, stammte vom Staatsrat in der Unterrichtssektion, Süvern. Bernhardt hatte in Halle Philologie studiert, war Schüler Wolfs, Meierottos und Gedikes, seit 1791 Lehrer am Friedrichswerderschen Gymnasium in Berlin, seit 1808 dessen Direktor und 1820 Direktor des Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums; Bernhardt verfasste zahlreiche Schriften zur Sprachwissenschaft und ein Lehrbuch der griechischen Grammatik, publizierte im „Athenäum“ und in Schlegels und Tiecks „Musenalmanach“ und war seit 1811 Privatdozent für Sprachwissenschaft an der Berliner Universität.

Personalvorschläge für zwei weitere ordentliche Mitglieder behielt Humboldt sich im Antrag an den König noch vor; diese beiden übrigen Referentenstellen wurden im Jahre 1810 besetzt mit

- dem Physiker Paul Erman (1764-1851) als Fachreferenten für die allgemeine Naturwissenschaft; Erman stammte aus einer französischen Hugenottenfamilie, hatte am Berliner collège français Theologie, dann Philosophie und Naturwissenschaften studiert, war dort Lehrer und später Direktor des Französischen Gymnasiums in Berlin, seit 1791 Professor für Physik an der allgemeinen Kriegsschule, seit 1806 Mitglied der Akademie der Wissenschaften und seit 1810 ordentlicher Professor für Physik an der neugegründeten Berliner Universität, von 1810 bis 1841 Sekretär der mathematisch-physikalischen Klasse der Akademie der Wissenschaften; Erman betrieb Forschungen zur Wärmelehre, Optik und Geophysik;
- dem Historiker und Diplomaten Karl Ludwig von Woltmann (1770-1817) als Fachreferenten für Geschichtswissenschaft; Woltmann hatte seit 1788 Jura, dann Geschichte in Göttingen studiert, hielt seit 1792 Vorlesungen über deutsche Geschichte für Gymnasiasten in Oldenburg, war von 1795-97 außerordentlicher Professor für Philologie in Jena, seit 1800 Herausgeber der „Zeitschrift für Geschichte und Politik“, publizierte 1800-05 eine „Geschichte der Reformation in Deutschland“, 1809 eine Schrift über den „Geist der neuen preußischen Staatsorganisation“, 1808-09 eine „Geschichte des Westphälischen Friedens“ und arbeitete seit 1813 an einem Entwurf für eine künftige politische Verfassung Deutschlands; Woltmann war zwischenzeitlich Verfolgungen durch die politische Reaktion ausgesetzt.

Die gesamte Liste der Personalvorschläge Humboldts einschließlich der Vorschläge für die Königsberger Deputation (Hüllmann als Direktor, der Theologe Vater, der Philosoph Herbart, der Statistiker Gaspari, der Naturhistoriker Schweigger und der Philologe Gotthold) und für die Breslauer Deputation (Professor Manso als Direktor) wurde genehmigt. Die größten Schwierigkeiten machte – abgesehen von der personellen Besetzung der Breslauer Deputation mangels „hinlänglicher Kenntnis der Breslauschen Gelehrten“ (Humboldt an den König, in Gesammelte Schriften X, S. 195) – die Benennung F. A. Wolfs. Wolf lehnte zunächst ab, es gab einen längeren Schriftwechsel zwischen ihm und Humboldt, der Wolf zu überreden versuchte (Arnoldt 1861/2). Nachdem Wolf schließlich zugestimmt hatte, musste er aus Krankheitsgründen zurücktreten.

Aufschlussreich sind auch die wissenschaftlichen Biographien der von Humboldt für das Jahr 1810 benannten außerordentlichen Mitglieder:

- der Mineraloge Carl Johann Bernhard Karsten (1782-1853), Oberberggrat und Fachmann für Metallurgie und Hüttenwesen; Karsten hatte in Rostock Medizin und Jura studiert und daneben naturwissenschaftliche, vor allem physikalische und chemische Studien betrieben, war mehrere Jahre Redakteur des chemischen Journals von Scherer, gab zusammen mit Christian Samuel Weiss eine deutsche Ausgabe von Haüy's „Mineralogie“ heraus, verfasste Abhandlungen zur Chemie und zum Hüttenwesen, wurde 1804 mit der Errichtung einer Steinkohlenteerfabrik beauftragt, war seit dem gleichen Jahr Staatsbeamter im Oberbergamt und machte sich um den Aufbau der schlesischen Zinkindustrie verdient; Karsten war seit 1805 Oberbergassessor und in der Leitung des oberschlesischen Hüttenwesens tätig; seit 1810 Professor an der Berliner Universität; 1816 publizierte er ein „Handbuch der Eisenhüttenkunde“, 1817 einen „Grundriß der Metallurgie und der metallurgischen Hüttenkunde“, 1831 ein „System der Metallurgie, geschichtlich, statistisch, theoretisch, technisch“ (5 Bände); Karsten gründete 1818 das „Archiv für Bergbau und Hüttenkunde“, das sich um die Verbindung der Industrie mit der Wissenschaft bemühte (es erschien 1829-54 als „Archiv für Mineralogie, Geognosie, Bergbau und Hüttenkunde“), war dreißig Jahre lang in der Leitung des gesamten preußischen Hüttenwesens und der Salinen tätig, verfasste 1843 eine „Philosophie der Chemie“ und 1846/7 ein zweibändiges „Lehrbuch der Salinenkunde“;
- der Botaniker, Pharmazeut und Mediziner Carl Ludwig von Willdenow (1765-1812), Direktor des botanischen Gartens und Mitglied der Naturforschenden Gesellschaft in Halle; Willdenow war eng mit Alexander von Humboldt befreundet und arbeitete zeitweilig mit ihm zusammen; er war seit 1798 ordentlicher Professor am königlichen Collegio medico chirurgico, seit 1801 Mitglied der Akademie der Wissenschaften und seit 1810 ordentlicher Professor für Botanik an der Berliner Universität;
- der Obermedizinalrat Martin Heinrich Klaproth (1743-1817), Chemiker und Pharmazeut, Apotheker, betrieb Forschungen im eigenen Laboratorium; Klaproth war seit 1787 Mitglied der Akademie der Künste, seit 1788 Mitglied der Akademie der Wissenschaften, entdeckte 1789 die Zirkonerde und das Uran, 1795 das Titan und 1799 die Honigsteinsäure, war Professor für Chemie an der Artillerieschule und seit 1810 ordentlicher Professor für Chemie an der Berliner Universität; Klaproth war auswärtiges Mitglied der französischen Akademie der Wissenschaften und forschte auf dem Gebiet der Chemie, Metallurgie und Mineralogie als Anhänger des antiphlogistischen Systems Lavoisiers; er publizierte auf den Gebieten der Chemie und Mineralogie und war 1807-10 Mitherausgeber des fünfbandigen „Chemischen Wörterbuchs“;
- der Astronom Christian Ludwig Ideler (1766-1846); Ideler hatte als Schüler F. A. Wolfs in Halle Philologie, daneben Theologie und vor allem Astronomie und Mathematik studiert, war seit 1794 in Berlin als Astronom angestellt und mit der Berechnung der Kalender beauftragt, seit 1809 Professor am Joachimsthaler Gymnasium für allgemeine Geographie, Astronomie, Englisch und allgemeine Literatur, seit 1810 Mitglied der königlichen Kalenderdeputation; Ideler publizierte Handbücher der englischen, französischen und italienischen Sprache, die in zahlreichen Auflagen erschienen, war Kenner der spanischen Sprache und Literatur, der arabischen Sprache sowie der astronomischen Literatur, verfasste Schriften über die antike Mathematik und Astronomie sowie 1825/26 ein zweibändiges „Handbuch der mathematischen und technischen Chronologie“, das in mehreren Auflagen

- erschien, übersetzte 1822 eine Schrift von Lacroix über Trigonometrie und Algebra, war zwischenzeitlich Lehrer an der Forstakademie und an der allgemeinen Kriegsschule sowie Studiendirektor des Kadettencorps; Ideler war seit 1821 ordentlicher Professor an der Berliner Universität, außerdem Mitglied der Kommission zur Herstellung der akademischen Sternkarten und für den Bau der Sternwarte; er wurde schließlich 1839 auswärtiges Mitglied der französischen Akademie der Wissenschaften und 1842 Geheimer Regierungsrat;
- der Hofrat und Archäologe Aloys Hirt (1759-1839); Hirt hatte in Nancy Philosophie, von 1779-82 Rechts- und Staatswissenschaft in Wien studiert und sich daneben vor allem mit Kunst und kunsthistorischer Literatur befasst; er lebte von 1782 bis 1796 in Rom, war seither mit Goethe, später auch mit Schiller befreundet; Hirt entwickelte den Plan, die in den königlichen Schlössern zerstreuten Kunstwerke in einem Museum zusammenzufassen, wurde mit der Realisation des Vorhabens beauftragt, konnte es aber wegen einer Krankheit nicht ausführen; Hirt war Mitglied der Akademie der Wissenschaften und der Künste, seit 1810 ordentlicher Professor an der Berliner Universität und verfasste Schriften zur Ästhetik, Altertumsforschung und antiken Baukunst.

Im gleichen Jahr, 1810, fungierten als korrespondierende Mitglieder der Schulrat Bartholdy aus Stettin, der Philologe Johann Gottlob Schneider aus Frankfurt an der Oder und der Historiker Gottfried Gabriel Bredow, Professor für Geschichtswissenschaft an der Universität in Frankfurt an der Oder.

Da die Mitglieder der wissenschaftlichen Deputation in den Jahren ihres Bestehens bis 1816 in der einschlägigen Literatur nicht erwähnt werden, liste ich sie hier kurz auf:

- 1811: Spalding als Direktor (nach dessen Tod ab Juni Tralles); ordentliche Mitglieder: Buttmann, Philologie (ab Juni); Buttmann war zusammen mit Wolf Herausgeber der in Berlin erscheinenden Zeitschrift „Museum der Alterthums-Wissenschaft“, in der auch Ideler als Autor in Erscheinung trat; Rühs, Geschichte, Ideler, Bernhardi, Erman, Tralles; außerordentliche Mitglieder: Woltmann, Klaproth, Willdenow, Hirt; korrespondierende Mitglieder: Schneider und Bredow (Frankfurt a. d. O.), Bartholdy (Stettin);
- 1812: Tralles als Direktor; ordentliche Mitglieder: Erman, Buttmann, Bernhardi, Woltmann; außerordentliche Mitglieder: Rühs, Klaproth, Willdenow, Hirt; korrespondierende Mitglieder: Schneider, Bredow, Bartholdy;
- 1813: Tralles als Direktor; ordentliche Mitglieder: (Martin Heinrich Karl?) Lichtenstein, C. (Friedrich Konrad Leopold?) Schneider, Professor für Sprachen und Geschichte am Joachimsthaler Gymnasium, Buttmann, Woltmann; außerordentliche Mitglieder: Bernhardi, Erman, Rühs, Klaproth, Willdenow, Hirt; korrespondierende Mitglieder: vermutlich wie 1812;
- 1814: Tralles als Direktor; ordentliche Mitglieder: Lichtenstein, Schneider, Solger, Leiter des Seminars für gelehrte Schulen in Berlin, Johann Erich Biester, Bibliothekar; außerordentliche Mitglieder: Klaproth, Hirt, Rühs, Ideler, Erman, Bernhardi, Buttmann, Woltmann; korrespondierendes Mitglied: Bartholdy;
- 1815: Biester als Direktor; ordentliche Mitglieder: Tralles, Lichtenstein, Schneider, Solger; außerordentliche Mitglieder: vermutlich wie 1814; korrespondierendes Mitglied: Seil (Seile?) aus Stettin;
- 1816: Biester als Direktor (nach dessen Tod ab Februar Tralles); ordentliche Mitglieder: Rühs (ab Februar), Schneider, Köpke, gleichzeitig mit Schleiermacher 1793 an Gedikes Lehrerbildungsseminar, seit 1796 Lehrer am Berlinisch-Cöllnischen Gymnasium zum

Grauen Kloster, Jungius; außerordentliche Mitglieder: Lichtenstein, Solger, Klaproth, Hirt, Rühs (bis Februar), Ideler, Erman, Bernhardi, Buttmann, Woltmann; korrespondierendes Mitglied: Seil; (Quellen: Rep. 76 alt X, Nr. 1; Rep. 74 J I, Nr. 3; Rep. 76 VI 1 Sek. 1, Gen. 23 x, Nr. 11; Allgemeine Deutsche Biographie 1890; Meisner (Hrsg.) 1923; Kade 1925; Harnack 1900; Wetzel 1907; Heidemann 1874; Lenz 1910; Humboldt 1810a und Gesammelte Schriften X) .

Die Literatur über die wissenschaftlichen Deputationen

Obwohl die Institution der wissenschaftlichen Deputation in der pädagogischen Literatur wohl bekannt ist, gibt es fast keine Beschreibungen ihrer tatsächlichen Tätigkeit. Hinreichend ausführlich recherchiert sind in der einschlägigen Literatur nur die bereits dargestellten, mit ihrer Einrichtung verbundenen Überlegungen nach Humboldts und Süverns Instruktionsentwürfen und nach Humboldts Briefwechsel mit Wolf über dessen Ernennung, wobei als einschlägige Schriften in der älteren Literatur das Buch von Spranger „Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens“ (1910, S. 122ff., 240ff.), ein Aufsatz von Schwartz (1910a) und in der neueren Literatur Menzes Aufsatz „Die wissenschaftliche Deputation für den öffentlichen Unterricht. Ein mißglückter Versuch der Kooperation zwischen Bildungstheorie, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung“ anzusehen sind (1972a, eingearbeitet in 1975, S. 86ff.). Menzes Schrift von 1975 bietet die überfällige Ablösung der Schriften Sprangers in der Humboldt-Interpretation dar, obwohl sie insgesamt einen idealistisch-enthistorisierenden Zugriff auf ihren Gegenstand vertritt. Die von Spranger und Schwartz anhand des Archivmaterials ermittelten Hinweise auf die Lehrplanarbeit der Berliner wissenschaftlichen Deputation werden von Menze nicht aufgegriffen. Über die bereits genannten Aufgabenbereiche der Deputation – Prüfung neuer Erziehungssysteme und Unterrichtsmethoden, Konstruktion von Lehrplänen und Revision der Lehrbücher – trifft Menze nur die lapidare, aber unzutreffende Feststellung, dass „für dieses weite und sehr arbeitsaufwendige Gebiet, das bis zu Schul- und Unterrichtsexperimenten reicht, [...] außer einigen Hinweisen Humboldts kaum etwas“ vorliege (Menze 1972a, S. 458). Nicht zuletzt die fehlende Kenntnis des Archivmaterials führt bei Menze zu der im Untertitel seines Aufsatzes schon angedeuteten pessimistischen Einschätzung der Beziehungen zwischen wissenschaftlicher Deputation und Unterrichtssektion; sie lässt Lücken entstehen, die in der Interpretation des Sekundärmaterials zu Fehlern führen. Menze bezieht sich zur Begründung seiner Position über das Scheitern der Zusammenarbeit zwischen den beiden Institutionen auf Diltheys und Heubaums Aufsatz (1900) über die Tätigkeit Herbarts als Mitglied und Direktor der Königsberger Deputation und auf einen nach Gebhardt (1896) zitierten Bericht Schleiermachers über die Tätigkeit der Berliner Deputation während ihres ersten Geschäftsjahres.

Bei Spranger konnte die eingeschränkte Darstellung der Tätigkeit der Deputation mit der Fragestellung in Verbindung gebracht werden, derzufolge die Arbeit, die die Deputation nach dem Ausscheiden Humboldts aus der Unterrichtssektion im Juni 1810 leistete, nicht mehr unbedingt zu interessieren brauchte; Spranger nahm keine ausführliche Darstellung der wissenschaftlichen Deputationen vor und verzichtete auch auf umfassende Einschätzungen ihrer Arbeit, so dass der Aufsatz Menzes heute die bisher eingehendste Schilderung darstellt. Jedoch ist die Bewertung und Schlussfolgerung Menzes über die Arbeit vor allem der Berliner wissenschaftlichen Deputation letztlich nicht haltbar. Er würdigt die Deputation zwar als ein

„Organ, in dem zum ersten Mal in der Geschichte des deutschen Bildungsdenkens die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Bildungspolitik institutionalisiert werden soll. Diese Einrichtung bestimmt die erste und bis auf unsere Zeit allein fruchtbare Etappe des Verhältnisses zwischen wissenschaftlicher Pädagogik und Bildungspolitik“ (Menze 1972a, S. 451f.). Die folgende Darstellung löst aber die damit geweckte Erwartung nicht ein, ganz abgesehen von der grundsätzlichen Aussage, die hier über die Praxisrelevanz der Pädagogik der letzten anderthalb Jahrhunderte getroffen wird.

Menze schreibt: „Die Schwierigkeiten beginnen in den Deputationen selbst mit der Auseinandersetzung über das, was als wissenschaftlich ausgemacht und für die Praxis als sinnvoll vorgeschrieben werden kann. Der jahrelange Streit über einen allgemeinen Lehrplan für die gelehrten Schulen zeigt in nicht mehr überbietbarer Deutlichkeit, daß die Bildungstheorie in den vielen konkreten Fragen kein so eindeutiges Instrument ist, die Bildungspolitik selbst auch nur in den Grundzügen zu normieren, wie es sich Humboldt vorgestellt und erhofft hatte. Eine von allen Mitgliedern der Deputation anerkannte allgemeine Zielsetzung besteht nicht. Es erweist sich zunehmend als unmöglich, auf rein wissenschaftliche Weise den zwingenden Zusammenhang zwischen dem letzten allgemeinen Ziel und dem jeweils konkreten Vollzug in Schule und Unterricht herzustellen [...]. Die Deputation kann die vorzüglichste der ihr gestellten Aufgaben, nämlich die dauernde innere Reform des Bildungswesens, nicht erfüllen, weil nicht nur über Wege, Mittel, Methoden, sondern über die Ziele selbst ein hartnäckiger Disput einsetzt [...]. Damit zeigt sich die Deputation aber unfähig, ihrer eigentlichen Aufgabe entsprechen zu können“ (ebd., S. 463f.).

Diese Einschätzungen werden nicht belegt, und sie können auch nicht belegt werden, schon deshalb nicht, weil die „eigentliche Aufgabe“ der Deputation satzungsgemäß in der wissenschaftlichen Politikberatung der Sektion bestand und von ihr auf verschiedenen der in der Instruktion festgelegten Gebiete bis zum Jahre 1816 wahrgenommen wurde (vgl. die Akten titel von Rep. 76 alt X im Verzeichnis der Archivalien). Herangezogen werden stattdessen Einschätzungen wie die, dass es eines Staatsmannes wie Humboldt bedurft hätte, um eine effektive Kooperation von Deputation und Sektion sicherzustellen, wozu Humboldts Nachfolger Schuckmann, in dessen Amtszeit im Übrigen der weitaus größte zeitliche Anteil des Bestehens und der Arbeit der Deputation fiel, „denkbar ungeeignet“ bzw. „einfach unfähig“ gewesen sei (ebd., S. 464, 466). Unter Schuckmanns Leitung habe eine Dominanz der Verwaltung über die Wissenschaft begonnen, aus der gefolgert wird, dass die Deputation die ihr übertragene Überwachung des Prozesses der inneren Reform – von der administrativ-exekutiven Seite her im übrigen Sache der Sektion, was Menze nicht unterscheidet – nicht länger wahrnehmen können. Deshalb habe sie sich nur noch an die Aufgaben gehalten, „die sie übersehen, abschließen, durchsetzen kann“ (S. 465). Dies seien im wesentlichen „die ihr übertragenen Verwaltungsakte in Form von Prüfungen“ (ebd.) gewesen. Das Schicksal der wissenschaftlichen Deputation ist nach Menze schleunigst besiegelt: sie sei alsbald eine „überflüssige Institution“ (S. 465) geworden, wie Menze unter Verweis auf eine sich „anzeigende Auflösung der neuhumanistischen Bildungstheorie“ (S. 464) diagnostiziert. Schon Schleiermachers Rechenschaftsbericht über das erste Tätigkeitsjahr vom 17. Dezember 1810 kündige dies alles deutlich an.

Menze verweist an dieser Stelle auf Gebhardt; bei diesem heißt es an der angegebenen Stelle im Schleiermacherschen Bericht an die Sektion über die Arbeit der Deputation wie folgt: „Ihr bedeutendstes Geschäft aber, wenigstens wenn man auf die dazu erforderlichen Beratungen und Vorarbeiten sieht, war der Entwurf zu einem allgemeinen Schulplan für die höheren gelehrten Schulen“ (Schleiermacher, zitiert nach Gebhardt 1896, S. 228). Schleier-

macher sprach hier nur den erfolgreichen Abschluss der Arbeit am ersten Entwurf zum Lehrplan vom 21. September 1810 an, der der Sektion bereits vier Monate nach Humboldts Aufforderung, mit der Arbeit daran zu beginnen, vorgelegt wurde. Wie sich noch zeigen wird, lässt der Inhalt der Vorarbeiten zu diesem Entwurf wie auch seiner revidierten Fassung vom 26. Mai 1811 im Gegensatz zu Menzes Darlegungen eher eine bemerkenswerte Einhelligkeit der Deputationsmitglieder sowohl über die inhaltlichen Zielsetzungen als auch über die organisatorischen Mittel der Umsetzung ihrer bildungs- und lehrplantheoretischen Vorstellungen erkennen oder zumindest begründet vermuten. Auch das Antwortschreiben der seit Ende des Jahres 1810 von Schuckmann geleiteten Unterrichtssektion, in dem Aufträge für die Überarbeitung des ersten Entwurfs enthalten sind, beinhaltete konstruktive Vorschläge und sogar Rückverweise auf die von Humboldt getroffenen Vorgaben.

Ohne weiter auf die Schlussfolgerungen Menzes über ein angebliches Debakel der Arbeit der Deputation einzugehen, ist doch festzuhalten, dass Menze damit eine Einschätzung begründet, die ihn über den „historisch bedingten Anlaß hinaus grundsätzliche Fragen über Grenzen und Möglichkeiten einer wissenschaftlichen Pädagogik in der Bildungspolitik“ aufwerfen lässt (Menze 1972a, S. 467). Der Tenor seiner abschließenden Beurteilung der Erfolgsaussichten einer Kooperation zwischen wissenschaftlicher Pädagogik und Bildungsverwaltung bzw. -politik ist skeptisch bis pessimistisch. Hierzu ist zweierlei zu sagen: Zum einen betrifft eine solche Einschätzung den oder zumindest einen der bedeutenden Schwerpunkte des Theorie-Praxis-Verhältnisses der Pädagogik, dessen Bestehen von Menze weder als für beide Seiten positive Entwicklungsmöglichkeit eingeschätzt noch auch nur einfach pragmatisch zur Kenntnis genommen wird. Menze schätzt die Auflösung der wissenschaftlichen Deputation als eine klare Trennung von Wissenschaft und Verwaltung des Bildungswesens ein, durch die dieses „vom wissenschaftlichen Fortschritt abgeschnitten“ worden sei (S. 466). Dies wirft zum zweiten die Frage auf, wie dann, wenn nicht im Zusammenhang mit der Entwicklung des Bildungswesens, Weiterentwicklung und Fortschritte in der Theoriebildung der wissenschaftlichen Pädagogik überhaupt zu erklären sind. Hiermit ist die grundsätzliche Frage verbunden, aus welchen Quellen sich dann eigentlich die Konstituierung der Disziplin und ihre Entwicklung als Wissenschaft insgesamt speisen soll.

Vorgeschichte und politischer Kontext

Die Einrichtung der wissenschaftlichen Deputationen stand im Kontext der Bemühungen um eine Verstaatlichung des Schulwesens (vgl. zum Folgenden Thiele 1913, Einleitung; Giese 1961, Einleitung). Obwohl Verstaatlichungsbestrebungen bis zur Reformation zurückzuverfolgen sind, setzte erst im 18. Jahrhundert eine Form gesetzgeberischer Politik des preußischen Staates ein, die sich direkt auf das Schulwesen bezog, anstatt vermittelt über und als Teil von Kirchenordnungen. Bis zur Regierung Friedrich Wilhelms I. (1713-1740) richtete sie sich zunächst fast nur auf die höheren Schulen, etwa durch landesherrliche Gründungen von Gymnasien neben den seit der Reformation bestehenden Lateinschulen städtischen Patronats. Bis auf die Ausnahme der nur eingeschränkt geltenden Königlich Preussischen-evangelisch-reformierten Inspektions-Presbyterial-Klassical-Gymnasien- und Schulordnung von 1713 und die neue Lage, die am Ende des 18. Jahrhunderts mit dem Allgemeinen Landrecht markiert war, fehlte das gesamte 18. Jahrhundert hindurch eine allgemeingültige gesetzliche Regelung für das höhere Schulwesen. Charakteristisch für die Schulpolitik des preußischen Staates war

im 18. Jahrhundert dagegen die auf das niedere Schulwesen bezogene legislative Aktivität, insbesondere seit Ende des Dreißigjährigen Krieges, die in Zusammenhang mit dem Militarismus des feudalabsolutistischen Staates und seinen auf die Annexion ökonomisch weiter entwickelter Gebiete gerichteten Kriegsführungen stand (vgl. hierzu auch Nieser 1978, S. 143ff.). „Nicht aus Motiven reiner Völkerbeglückung, sondern weil der absolute Staat in der Beförderung der ‚Wohlfahrt‘, zumal in der Hebung der unteren Volksklassen ein Mittel staatlicher Machtstärkung erblickt, wendet er den unteren Schichten, der Hauptmasse der Bevölkerung, sein besonderes Interesse zu, in der Überzeugung, daß mit der geistigen Emporbildung derselben auch eine wirtschaftliche Kräftigung erfolgen, diese wiederum die Steuerkraft und damit die Militärmacht des Landes erhöhen werde, welche die Machtstellung des Staates unter den europäischen Mächten zu vergrößern geeignet wäre“ (Thiele 1913, S. X).

Im Einzelnen bezog sich die Gesetzgebung auf die Einführung des Schulzwangs mit dem Edikt von 1717, mit dem der preußische Staat sein Interesse an der Volksbildung zum Ausdruck brachte, auf die Regelung der Schulfinanzierung in den königlichen Domänen mit den Regulativprinzipien von 1736, in deren Folge zahlreiche Neugründungen niederer Schulen unter dem Einfluss des Pietismus stattfanden, schließlich auf die innere Verfassung des niederen Schulwesens mit dem General-Landschulreglement von 1763. Dieses blieb zwar größtenteils auf dem Papier, bekundete jedoch die Intention, die innere Einrichtung der niederen Schulen der gesamten Monarchie auf eine einheitliche Grundlage zu stellen. Zum ersten Mal, so bewertet Thiele diese Gesetzgebungsinitiative, richtete der Staat hier den Blick auf das Ganze, entsprechend der allgemeinen Tendenz zur Verschmelzung der Territorien zu einem einheitlichen Staatsganzen und der dadurch zu erzielenden größeren Machtentfaltung. Alle genannten Gesetzgebungswerke waren auf das lutherische Schulwesen beschränkt und fanden ihre Grenzen an den Privilegien des adeligen Domänenbesitzes.

Schließlich wurden im Allgemeinen Landrecht von 1794 die Schulen zu Veranstaltungen des Staates deklariert und der Versuch gemacht, die verschiedenen Territorien in rechtlicher Beziehung zusammenzufassen; allerdings wurde mit dem Allgemeinen Landrecht kein einheitliches, sondern nur ein gemeinsames Recht angestrebt, da es die provinziellen Rechte, sofern sie ihm widersprachen, erhielt. Seine Bedeutung lag jedoch darin, dass damit erstmals das gesamte Schulwesen unmittelbar der staatlichen Gesetzgebung unterstellt und zu einem selbständigen Teil der staatlichen Verwaltung wurde, wenn auch die provinziellen Unterrichtsgesetze zunächst weiter bestehen blieben.

Der Publikation des Allgemeinen Landrechts ging die Gründung des Oberschulkollegiums im Jahre 1787 unter aufklärerisch-rationalistischen Vorzeichen durch den Justizminister von Zedlitz voraus. „In Zedlitz, einem Manne der Aufklärung, der stark von den Ideen des Philanthropismus berührt worden war, fand besonders der Gedanke der Verstaatlichung des Bildungswesens einen hervorragenden Träger, wie die erwähnte Begründung des Oberschulkollegiums deutlich zeigt, an dessen Einrichtung auch der von Basedow beeinflusste Oberschulrat Gedike Anteil hatte; denn nicht aus antikirchlichen Motiven, sondern vornehmlich der allgemein herrschenden Tendenz entsprechend, der Staatsidee den Ansprüchen der Kirche und der Lokalgewalten gegenüber zum Siege zu verhelfen, durch straffe Zentralisierung der Verwaltungsbehörden dem Staatswillen auf dem Schulgebiete einen energischen Ausdruck zu geben, versuchte Zedlitz im Jahre 1787 durch Begründung eines Fach-Kollegiums als Verwaltungsmittelpunktes sowohl der Zersplitterung zu steuern wie das Schulwesen, welches der historischen Entwicklung gemäß bisher als notwendig zusammengehörig mit den geistlichen Angelegenheiten angesehen worden war, als ein besonderes Gebiet der Verwaltung von den kirchlichen Dingen abzutrennen“ (Thiele 1913, S. XIII; vgl. auch Schmitt 1979). Eine der

wichtigsten Initiativen des Oberschulkollegiums war die Entwicklung des Abiturprüfungsreglements für die zur Universität abgehenden Schüler von 1788, mit dem zum ersten Mal eine Grenzziehung zwischen Schulen und Universitäten versucht wurde. Auf Zedlitz (1771-1788) und Wöllner (1788-1798) folgte die Amtsperiode von Massow (1798-1807), in die die eigentlichen Vorläufer der Tätigkeit der Berliner wissenschaftlichen Deputation im Hinblick auf die Erstellung eines allgemeinen Schulplans fielen (vgl. Heubaum 1904). Wichtig ist die Einschätzung Thieles, nach der „nicht also erst der Zusammenbruch des preußischen Staates bei Jena [...] die Veranlassung zum Entwurfe eines allgemeinen Schulgesetzes (wurde), sondern die Idee eines solchen [...] in der schulgesetzlichen Entwicklung Preussens selbst begründet (lag)“ (ebd., S. XIV). Das berührt nicht die Interpretation der Geschehnisse nach 1807 durch Titze, der die These vertritt, dass tiefgreifende Bildungsreformen auch unter ungünstigen materiellen Bedingungen eingeleitet und teilweise realisiert werden können, wenn sie politisch gewollt sind und vorrangig durchgesetzt werden sollen. Er vertritt diese These vor dem Hintergrund, dass Massows schulgesetzliche Vereinheitlichungsbestrebungen immer vordergründig an finanziellen Hindernissen gescheitert waren (vgl. Titze 1973, S. 101).

Laut Thiele wurde nun „der moderne Staat nach innen hin wieder zum Erziehungsstaat, aber in einem viel höheren und edleren Sinne, als es der absolute Staat gewesen war. Zwar bleibt der Machtgedanke ungebrochen; aber die Staatsidee erhält einen ethisch-liberalen Einschlag. Mit idealistischem Mute setzt sie an die Stelle der Bürgerbildung, welche im Rahmen der ständischen Gliederung der Gesellschaft direkt allein auf Tauglichkeit für die Staatszwecke hingeeilt hatte, die allgemeine Menschenbildung“ (Thiele 1913, S. XVI). In der gemeinsamen Gegnerschaft gegen die napoleonische Fremdherrschaft konstituierte sich ein Nationalbewusstsein, das, vor allem in der Romantik, sogar Fürsten und Adel, die eigentlichen Nutznießer der nationalen Zersplitterung, einschloss.

Wie Spranger (1910) dargestellt hat, verließ Humboldt schon anderthalb Jahre nach seinem Amtsantritt wieder die Leitung der Unterrichtssektion, weil sie nicht die ihm zur Durchsetzung seiner Ziele vorschwebenden administrativen Kompetenzen und selbständigen Funktionen erhielt. Süvern blieb Staatsrat in der Sektion; ihm wurde Schuckmann als Chef vorge setzt, der eher als Repräsentant der reaktionären Kräfte angesehen wird. Folgt man der Darstellung in der Süvern-Biographie (Süvern 1929, S. 210ff.; vgl. zu Süvern auch Dilthey 1894), so wurde Schuckmann jedoch erst im Laufe der Jahre nach seinem Amtsantritt in die Reaktion hinübergezogen. Er bestritt die Nützlichkeit eines allgemeinen Schulplans nicht, wollte ihn aber auf die innere Einrichtung der Schule (Curriculum, Fächerkanon) beschränkt sehen, während er sich einer die äußeren Verhältnisse des Schulwesens (Trägerschaft, Finanzierung) gesetzlich vereinheitlichenden Regelung, auf die es Süvern vor allem ankam, widersetzte. In der Biographie Süverns wird ein Schreiben zitiert, das Schuckmann an seinen Parteigenossen, den Fürsten Wittgenstein, einen der führenden Reaktionäre, über einen Artikel zur Schulgesetzgebung verfasste. Es handelte sich vermutlich um eine Schrift Metternichs, die den reaktionären Denkschriften gegen den neuhumanistischen Nationalerziehungsplan (Metternich 1818; Eylert 1819; Beckedorff, Eylert, Snethlage, Schultz 1821) zuzurechnen ist.

Schuckmann im Rückblick auf seine Rolle als Chef der Unterrichtssektion: „Ich würde die dargelegten Ansichten und Erinnerungen sehr loben, wenn dies nicht zugleich auch auf Selbstlob hinausliefe; denn da schon vor mehr als 10 Jahren ein allgemeines Schulgesetz von einer Seite aus den hier gerügten Gesichtspunkten eifrig betrieben ward, so habe ich gerade aus denselben in der Anlage angeführten Gründen als damaliger Chef ein solches Produkt nicht aufkommen lassen, und wenn man derartige Grundsätze in einige Schulgesetze einschwärzen wollte, sie mit dicker Feder weggestrichen. Daher wurde auch zu gleicher Zeit, als

ich zum Jubel der Schleiermacher und Konsorten so freundlich von den Schulen und Universitäten relegiert wurde [im Jahre 1817], eine Immediatkommission zur Einführung eines allgemeinen Schulreglements bestellt“ (Schuckmann 1823, zitiert nach Süvern 1929, S. 215).

Dass diese Immediatkommission, der Süvern wiederum angehörte, ihre Arbeit ebenfalls zu keinem erfolgreichen Abschluss, d.h. zur Verabschiedung eines allgemeinen Schulgesetzes brachte, wird in der einschlägigen Literatur darauf zurückgeführt, dass Altenstein als erster Minister des neuen Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten sich in dieser Frage sehr zögernd verhalten habe, versuchend, es allen Seiten recht zu machen (vgl. hierzu auch die Aktenstücke in Thiele 1913, S. 93ff.). Als die Kommission 1819 ihren Entwurf eines Unterrichtsgesetzes vorlegte, stand Preußen kurz vor dem endgültigen Einschwenken auf einen reaktionären Kurs und vor der Verabschiedung der Karlsbader Beschlüsse: Nach der Darstellung Titzes (1973, S. 98ff.) wollte die bürgerliche Intelligenz nach Abschluss der Befreiungskriege der Erringung der Unabhängigkeit nach außen die innere Freiheit folgen sehen. In diesem Kontext wurden seit 1814 auf den preußischen Universitäten studentische, von liberalen Publizisten und Professoren unterstützte Burschenschaften zur organisatorischen Befestigung der entsprechenden politischen Forderungen gegründet. Im Frühjahr 1819 ermordete der Theologiestudent Sand den mutmaßlichen Polizeiagenten des russischen Zaren, Kotzebue, in der Absicht, „ein Zeichen zu setzen für den Aufruhr des Volkes, um *ein* Reich und *eine* Kirche zu schaffen. Im Zusammenhang der sich formierenden Reaktion ist seine Tat eher konterrevolutionär, bietet sie doch einen willkommenen Anlaß zum Losschlagen“ (Titze 1973, S. 108f.).

Stationen der Entwicklung eines „Allgemeinen Schulplans“
<ul style="list-style-type: none"> – erste Planungen zur Erstellung eines allgemeinen Schulplans im 1787 gegründeten Oberschulkollegium (vgl. dazu Jeismann 1974, Teil 1) – Zöllners Darstellung der bisherigen Planungen (Zöllner 1804) – kritische Auseinandersetzung Schleiermachers mit Zöllners Schrift – Süverns Denkschrift vom 31. August 1808, Entwicklung der Idee eines allgemeinen Schulplans bzw. Wiederaufnahme des Plans nach der preußischen militärischen Niederlage gegen Frankreich – Auftrag Humboldts an die Berliner wissenschaftliche Deputation, einen allgemeinen Schulplan zu erstellen – Entwurf der wissenschaftlichen Deputation zur allgemeinen Einrichtung der gelehrten Schulen, vom 21. September 1810 (erster Lehrplanentwurf) – Schreiben Schuckmanns als Sektionschef an die Deputation mit Hinweisen für die Überarbeitung – revidierte und in Paragraphen gefasste Fassung vom 26. Mai 1811 (zweiter Lehrplanentwurf; in Horstmann 1926) – Stellungnahme F. A. Wolfs zum Lehrplanentwurf (in Schweim 1966) – Süverns Gesamtinstruktion über die Einrichtung der öffentlichen allgemeinen Schulen des preußischen Staates (alle allgemeinbildenden Schulen, auch die Volksschulen umfassend, Entwurf; vgl. dazu Kade 1925; Thiele 1912; Clausnitzer 1892) – Schleiermachers Votum dazu vom 10. Juli 1814 (in Kade 1925; in Weniger, Schulze 1957, Bd. 2) – Anweisung über die Einrichtung der öffentlichen allgemeinen Schulen im Preußischen Staate, die Unterrichtsverfassung der Gymnasien und Stadtschulen betreffend, vom 12. Januar 1816 (Lehrplan 1816, auch: Normalplan; in Schweim 1966) – Süverns Promemoria, eine zu entwerfende allgemeine Schulordnung und darauf zu gründende Provinzial-Schulordnungen betreffend, vom 8. August 1817 (in Gesetzgebung 1869) – Instruktion für die Provinzial-Konsistorien, vom 23. Oktober 1817 (in Gesetzgebung 1869) – Einrichtung einer Immediatkommission mit Ordre vom 3. November 1817 (in Gesetzgebung 1869) – Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im preußischen Staate vom 27. Juni 1819 (in Thiele 1913; in Schweim 1966; in Gesetzgebung 1869) – Promemoria von Beckedorff, Eylert, Snethlage und Schultz vom 15. Februar 1821 (in Lenz 1910, Bd. 4)

Die seit 1808 betriebenen Reformen der Staatsadministration und des Bildungswesens konnten zum Teil wieder zurückgedrängt werden, indem die Schulen und besonders die Universitäten als Brutstätten der Revolution hingestellt wurden. Unter Führung Österreichs und Preußens und unter Teilnahme der Bevollmächtigten sieben weiterer Regierungen einigte man sich auf den Konferenzen in Karlsbad im August 1819 auf Beschlüsse gegen die Pressefreiheit, auf eine Überwachung der Universitäten und Einschränkung der Lehrfreiheit (vgl. zum Zusammenhang von Presse- und universitärer Lehrfreiheit Arnold Ruge 1846) und ein Verbot der Burschenschaften. In seinem Promemoria über eine Reform des Schul- und Kirchenwesens vom 16. Oktober 1819 bezeichnete der Berater des Königs, Bischof Eylert, die einseitige und verkehrte Richtung des Bildungswesens, die Anarchie der evangelisch-protestantischen Kirche und die missverstandene Humanität der Staatsbehörden als die Quellen der revolutionären Umtriebe und empfahl – neben durchgreifenden Maßnahmen in den Volksschulen, Universitäten, in der protestantischen Kirche und in der Staatsadministration selbst – für die Gymnasien unter anderem eine Beschränkung des Fächerkanons auf die alten und neuen Sprachen, auf Mathematik und Geschichte. In diesem politischen Klima gab es für die Verabschiedung eines auf den Vorstellungen des liberalen Bürgertums beruhenden vereinheitlichenden Schulgesetzes keine Chancen mehr.

Zur Reorganisation der Bildungsverwaltung

Die Auflösung der wissenschaftlichen Deputationen ist jedoch auch vor einem anderen Hintergrund zu sehen. Die Reform der Verwaltungsbehörden des Bildungswesens begann nach 1807 nämlich unter den zwei gegenläufigen, in Denkschriften Steins formulierten Maximen der *Zentralisierung* und der *Dezentralisierung* (vgl. zum folgenden Rönne 1854, S. 241ff.; Wiese 1864, S. 1ff.; Jeismann 1974, S. 286ff., 295ff.; Rademacher 1978, S. 154ff.; Schminnes 1982). Sie richteten sich für alle Verwaltungsbereiche auf eine vollständige Durchsetzung des Sachprinzips anstelle der überkommenen, von der territorialen Gliederung des Staates ausgehenden Geschäftsverteilung, um, so die Intention, gegen den lokal beschränkten, einseitigen Geist der Provinzbehörden den allgemeinen, das Ganze umfassenden Geist einer oberen Staatsbehörde zur Geltung zu bringen. Die Grundsätze der staatlichen Verwaltung sollten als allgemeine ressortbezogen in den jeweiligen Zentralbehörden entwickelt werden, während die Funktion der Provinzialbehörden dahingehend umstrukturiert wurde, dass diese die allgemeinen Prinzipien anwenden und konkretisieren, aufgrund ihrer besseren Kenntnisse der lokalen und regionalen Bedingungen aber auch Verbesserungsvorschläge einreichen konnten. Anknüpfend an die spätaufklärerischen Bestrebungen einer Trennung von Kirche und Staat einschließlich des Schulwesens setzte Stein sich für eine Loslösung der Unterrichtsverwaltung vom Geistlichen Department ein, dem das Oberschulkollegium noch zugeordnet war.

Durch das Publikandum vom 16. Dezember 1808, die veränderte Verfassung der obersten Staatsbehörden der Preußischen Monarchie in Bezug auf die innere Landes- und Finanzverwaltung betreffend, wurden fünf Ministerien – des Inneren, der Finanzen, des Auswärtigen, des Krieges, der Justiz – gebildet; das Ministerium des Inneren wurde in sechs Sektionen unterteilt, deren dritte für den Kultus und den öffentlichen Unterricht zuständig war.

Nach den Vorstellungen Steins sollte die dritte Sektion nach ihren beiden Geschäftsbereichen unterteilt werden; diese Lösung setzte sich jedoch nicht durch. Gegenüber Stein sprachen sich unter anderem Altenstein, Hardenberg und Beyme für eine Nichttrennung der bei-

den Geschäftsbereiche aus. Beyme begründete sie damit, „daß die Departements des öffentlichen Unterrichts und des Kultus wegen der wechselseitigen Einwirkung des einen auf das andre nicht getrennt werden dürfen. Die Religion ist auch beim Unterrichte die Hauptsache und muß es künftig noch mehr werden“ (Beyme 1807, zitiert nach Rademacher 1978, S. 175). Die Gruppe um Altenstein und Hardenberg verfolgte zwar kein in aller notwendigen Konsequenz auf die inhaltliche und organisatorische Trennung des Schulwesens von der Kirche gerichtetes Konzept der Verwaltungsorganisation, setzte sich jedoch für ein eigenständiges Ministerium für den Kultus und den öffentlichen Unterricht ein, Beyme mit dem Hinweis darauf, schon der Anstand erfordere es, die Angelegenheiten der Religion und des öffentlichen Unterrichts nicht zurückzustellen (vgl. Rademacher 1978, S. 177). Die von Stein vorgesehene Zuordnung der dritten Sektion zum Innenministerium wurde beibehalten, und das sich daraus ergebende Abhängigkeitsverhältnis der Sektion veranlasste Humboldt, nach relativ kurzer Amtszeit (17.12.1808 bis 23.6.1810) um seine Entlassung zu bitten.

Mit der Verordnung vom 3. November 1817 wurde schließlich das Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten gegründet. In ihr hieß es: „Durch die Errichtung des Staatsraths ist dafür gesorgt, daß die Gesetze, gehörig geprüft, Meiner Sanktion unterworfen werden. In Absicht auf die Verwaltung ist durch die Instruktion für die Oberpräsidenten, Regierungen, Konsistorien und Medizinalkollegien diesen eine Stellung gegeben, wodurch sie in Stand gesetzt werden, solche nach allgemeinen Grundsätzen und Vorschriften unter ihrer Verantwortlichkeit selbstständig zu führen; die Ministerien aber sind zu ihrer eigentlichen Bestimmung zurückgebracht, jene Vorschriften zu ertheilen, die Gesetze vorzubereiten und darüber zu wachen, daß sie überall befolgt werden. Um aber auch den Mängeln abzuhelpen, welche sich aus einer gar zu großen Anhäufung von Gegenständen bei einer Geschäftsabtheilung und Person ergeben haben, und es einem jeden Minister möglich zu machen, den ihm anvertrauten Geschäftszweig gründlich zu übersehen und zu leiten, dem gesammten Ministerium aber, das Ganze der Staatsverwaltung richtig zu beurtheilen und dahin zu sehen, daß der Zweck so vollkommen als möglich und mit Einheit erfüllt werde; um endlich die nöthige Kontrolle, besonders im Finanzwesen, herzustellen, habe Ich folgende Einrichtung beschlossen: [...]

III. Der Minister des Innern giebt das Department für den Kultus und öffentlichen Unterricht und das damit in Verbindung stehende Medizinalwesen ab. Die Würde und Wichtigkeit der geistlichen und der Erziehungs- und Schulsachen macht es rathlich, diese einem eigenen Minister anzuvertrauen, und Ich ernenne dazu den Staatsminister von Altenstein“ (zitiert nach Rönne 1854, S. 250f.; Altenstein hatte dieses Amt bis zu seinem Tod im Jahre 1840 inne).

Parallel zur Umstrukturierung der Zentralbehörden wurde die Provinzialverwaltung umorganisiert; auch hier wurde die Grundlage zu einer Reorganisation mit dem Publikandum vom 16. Dezember 1808 geschaffen. Mit der Verordnung vom 30. April 1815 „wegen verbesserter Einrichtung der Provinzialbehörden“ wurde das Staatsgebiet in zehn (später acht) Provinzen eingeteilt; die Verwaltungsorgane dieser Provinzen waren die Oberpräsidenten (Oberaufsicht), die Regierungen und die Konsistorien. Durch die speziellen Dienstinstruktionen vom 23. Oktober 1817 wurde die Verwaltung des Kirchen- und Schulwesens zwischen diesen beiden Institutionen so verteilt, dass die Konsistorien die internen Angelegenheiten des Kirchen- und höheren Schulwesens zugewiesen bekamen, die Regierungen die Externa, insbesondere die Aufsicht über die Vermögensverwaltung und über das Elementar- und Bürgerschulwesen (vgl. Wiese 1864, S. 6f.). Im Jahre 1825 wurden die Konsistorien in zwei eigenständige Institutionen aufgeteilt, die eine behielt die Bezeichnung Konsistorium und war für

die evangelisch-geistlichen Sachen zuständig, der anderen, dem Provinzialschulkollegium, wurde das Bildungswesen zugeordnet.

Durch Kabinettsordre vom 19. Dezember 1816 wurde den Konsistorien die Institution der wissenschaftlichen Prüfungskommissionen zugewiesen (in Berlin für Berlin und Stettin, in Breslau für Breslau und Posen, in Königsberg für Königsberg und Danzig, in Halle für Magdeburg und in Münster für das dortige Konsistorium). Sie sind als die Nachfolgeinstitutionen der wissenschaftlichen Deputationen zu betrachten und erhielten von den Konsistorien, so jedenfalls die vorgesehene Aufgabenverteilung, die Prüfung der Lehrpläne, Schulordnungen und Schulbücher der höheren Schulen, die Prüfung pro facultate docendi (Lehramt an gelehrten Schulen) laut Verordnung vom 12. Juli 1810 und schließlich die Beaufsichtigung der Abiturientenprüfungen gemäß Abiturprüfungsreglement von 1812 zugewiesen. Sie bestanden bis weit über die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts hinaus (vgl. dazu Wiese 1864, S. 7ff.).

Für die Abschaffung der wissenschaftlichen Deputationen spielten also mindestens zwei Faktoren eine Rolle:

Zum einen ergab sich die Abschaffung der wissenschaftlichen Deputationen zwangsläufig und in gewisser Weise sachlogisch aus dem skizzierten Prozess der Zentralisierung und Dezentralisierung der Schulverwaltung im frühen 19. Jahrhundert. Die wissenschaftlichen Deputationen erhielten von der Sektion die gleichen Aufgabenbereiche delegiert, wie sie ab 1817 die Konsistorien an die wissenschaftlichen Prüfungskommissionen delegieren konnten. Schuckmann, zu der Zeit Minister des Inneren in der Nachfolge des Grafen Dohna, schrieb am 25. Dezember 1816 an die Berliner wissenschaftliche Deputation: „Die wissenschaftliche Deputation wird es schon vorausgesehen haben, daß die veränderte Organisation der Provinzial-Behörden, insonderheit die Einrichtung der Konsistorien auch auf sie Einfluß haben würde. Den Konsistorien sind in Hinsicht auf das höhere Unterrichtswesen die Geschäfte beigelegt worden, welche die wissenschaftlichen Deputationen bisher versehen haben, das längere unabhängige Bestehen der letzteren neben jenen war also ohne größere Kollisionen nicht möglich. Des Königs Majestät haben deswegen mittelst Allerhöchster Kabinettsordre vom 19. des Monats die Aufhebung der wissenschaftlichen Deputationen, und dagegen in Überzeugung von dem Nutzen, welchen sie gestiftet, die Errichtung wissenschaftlicher Prüfungskommissionen beschlossen, in welchen das wesentliche der bisherigen wissenschaftlichen Deputationen fort dauern wird, die aber mit den Konsistorien der Provinzen in engerer Verbindung stehen sollen. Indem das Ministerium des Innern der wissenschaftlichen Deputation solches eröffnet und ihr aufträgt, ihre seitherigen Geschäfts-Verrichtungen mit dem Ablauf des zu Ende gehenden Jahres zu schließen [faktisch geschieht dies erst am Anfang des Jahres 1817], dankt dasselbe ihr für den regen Eifer, welchen sie in denselben bewiesen und für den guten Einfluß auf die Verbesserung des Schulwesens, welchen sie dadurch geübt hat“ (Schuckmann an die wissenschaftliche Deputation, in Rep. 76 alt X Nr. 1, Bl. 28 und 28v. Die genannte Kabinettsorder ging auf einen Antrag Schuckmanns zurück, bei den Konsistorien wissenschaftliche Prüfungskommissionen zur Entlastung und Unterstützung ihrer Arbeit einzurichten; vgl. dazu Rep. 74 L 3 IV Nr. 14, Bl. 1-6).

Der Prozess der Reorganisation der Verwaltungsstrukturen berührte überkommene kirchliche und ständisch-feudale Privilegien und hatte daher tiefgreifende politische Implikationen, die deutlich werden, wenn man ihn, was das Bildungswesen betrifft, in die lange Reihe der bis heute währenden Bemühungen um die Trennung des Schul- und Erziehungswesens von der Kirche stellt, ein Tauziehen, das weniger hartnäckig verlaufen wäre, wenn die Schule nicht eine der zentralen Institutionen der ideologischen Formierung der Gesellschaft wäre. Die in voller Kraft erst – folgt man der Phaseneinteilung Titzes (1973, S. 102ff.) – Ende 1819 einset-

zende geistliche und feudale Reaktion war für die Unterrichtssektion bereits 1816 spürbar, als man dort noch auf eine erneute Verbesserung des politischen Klimas hoffte, das sich für die Reformkräfte seit dem Ende der Befreiungskriege, also seit 1815 verschlechtert hatte. Süvern schrieb an Herbart als Direktor der Königsberger wissenschaftlichen Deputation: „Wenn man uns nur die Wissenschaftlichen Deputationen noch stehen läßt und nicht die lieben Konsistorien mit an ihre Stelle setzt. Zwar wird entgegengearbeitet – aber leise, leise, denn wir treten jetzt gewaltig sacht auf“ (Süvern 1816, in: Herbart Bd. 19, S. 192). In Schriften wie Metternichs Denkschrift von 1818, Beckedorffs Stellungnahme zum Unterrichtsgesetzentwurf und der Denkschrift des Bischofs Eylert von 1819 kamen die politischen Positionen zum Ausdruck, mit denen die Reformer und nicht zuletzt die Mitglieder der Unterrichtssektion zu rechnen hatten.

In dem Promemoria, das schließlich 1821 von Beckedorff, Eylert, Snethlage und Schultz verfasst wurde, richtete sich der Angriff der Reaktion direkt auf die Mitglieder der Unterrichtssektion (vgl. auch Titze 1973, S. 118ff.). Das Promemoria „Über den gegenwärtigen Zustand des Schul- und Erziehungswesens“ begann mit der Behauptung, „jeder unbefangene, redlich teilnehmende Beobachter der Ursachen, welche in der neuesten Zeit unsern sonst so glücklichen innern Zustand auf eine beunruhigende Weise zu verändern drohen,“ werde „seit mehreren Jahren mit lebhaftem Kummer, ja mit Entsetzen, das zunehmende moralische Verderben beobachtet haben, welches durch das seit 1809 eingeführte System des Schul- und Erziehungswesens im Preußischen Staate immer allgemeiner und zerstörender geworden ist“ (Beckedorff, Eylert, Snethlage, Schultz 1821, S. 390).

In zwölf Hauptpunkten wurden die „äußeren Zeichen des immer tiefer eindringenden Verderbens“ benannt, die unter anderem in der Unbekanntheit der Jugend mit den positiven christlichen Religionswahrheiten, der mangelnden Achtung der Jugend vor dem moralischen Wert des höheren Alters, dem Dünkel der Jugend, politische Verhältnisse beurteilen zu können, den Turnverbindungen, Burschenschaften und der grundverdorbenen revolutionären Gesinnung der Lehrenden und Schulprediger gesehen wurden und drohten, das Vaterland „in eben jenes Verderben zu stürzen, welches schon mehrere der europäischen Staaten von Grund auf erschüttert hat“ (ebd., S. 391). Im Hinblick auf das Schulwesen wurde – neben dem allgemeinen Mangel an christlicher Gesinnung und entsprechender Aufbereitung der Lehrinhalte – beklagt, dass jeder „ohne Berücksichtigung des Unterschiedes der persönlichen Verhältnisse lediglich eine freie, geistige Entwicklung erzielen, und mit jedem andern die gleiche reinmenschliche Ausbildung zu gleichen Ansprüchen im bürgerlichen Leben erhalten (soll), damit er nach höherem innern Berufe (d.h. nach den Forderungen jugendlichen Ehrgeizes und einer verworrenen Phantasie) dereinst seine Bestimmung für die Welt sich selbst wähle“ (ebd., S. 392). Eine berufsbezogene Anleitung zu einer dem Stande, der individuellen Fähigkeit und den Mitteln jedes einzelnen angemessenen Bestimmung gelte als eine unwürdige Beschränkung der menschlichen Natur und sei den Schulen untersagt, und daher rühre denn auch die Überbürdung der gelehrten Schulen mit einer „Menge von Schülern, deren bürgerlicher Beruf sie von der gelehrten Ausbildung fern halten würde, daher die übertriebenen Zumutungen, welche in Absicht der Lehrgegenstände an alle, besonders aber an die niederen Volksschulen gemacht werden, und durch welche die wahre Bestimmung derselben vernichtet wird“ (ebd.). Das Promemoria richtete sich damit gegen alle Momente, die bis heute mit den Vorstellungen über die preußische Bildungsreform positiv verbunden sind.

Man dürfe „denn nach der wiederholten ruhigen Prüfung und Erwägung freimütig zu bekennen nicht anstehen, daß der Grund dieser Gefahren und dieses Verderbens für die Preussische Monarchie hauptsächlich und zunächst in der Wirksamkeit derjenigen Personen des

Ministeriums der Geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten beruht, welchen seit 1809 fast ausschließlich die Leitung dieses höchst wichtigen Gegenstandes anvertraut war“ (ebd., S. 395), ohne dass man ihnen unterstellen könne, in voller Absicht und in Antizipation der verderblichen Folgen gehandelt zu haben. Vielmehr sei fortdauernde unglückliche Verblendung im Spiel gewesen, die sie, aller Warnungen ungeachtet, nicht habe zur Einsicht kommen lassen. Das verderbliche System, dem sie gefolgt seien, sei nun allerdings auch keineswegs von ihnen selbst erfunden, „sondern, wie ausführlich darzutun Pflicht ist, in gedruckten Schriften wie in öffentlichen Vorträgen zunächst von zweien Gelehrten ausgegangen, welche beide seit ungefähr zwanzig Jahren unter stetem großen Beifalle hier öffentlich aufgetreten sind, von den Professoren Fichte und Schleiermacher“ (ebd., S. 395f.).

Ausführlich wurde dargestellt, wie „dieser Professor Fichte“, schon 1798 als Philosophie-lehrer in Jena „wegen atheistischer Lehren in Anspruch genommen“, sich in gedruckten Schriften auf eine Art und Weise zur Wehr gesetzt habe, die die gegen ihn erhobenen Vorwürfe nur zu bestätigen geeignet sei; wie er „zu unserm großen Unglück“ nach Erlangen und schließlich nach Berlin berufen wurde, um hier „vor einem gemischten Publikum, also in populärer Sprache, seine Lehren vorzutragen. Von diesen populären Vorlesungen, welche Professor Fichte hier bis zum Jahre 1808 mit steigendem Beifalle gehalten hat, schreibt sich die gänzliche Zerstörung der christlich-religiösen und moralischen Gesinnung her, welche weiterhin unter einem großen Teile der hiesigen Staatsbeamten, Gelehrten und Jugendlehrer zur Erscheinung gekommen ist, indem der feste Glaube an philosophische Allmacht und Allwissenheit des Menschen in deren Stelle trat“ (ebd., S. 396).

Besonders inkriminiert wurden die 1807 gehaltenen und wenig später auch gedruckt vorliegenden „Reden an die deutsche Nation“ wegen des in ihnen enthaltenen Planes einer Nationalerziehung, „dessen Ausführung die oberste Schulbehörde mit ewig beklagenswertem Eifer beförderte“ (S. 398).

Herausgehoben wurden unter anderen folgende Elemente der Fichteschen Reden: die Lehre von der Sündhaftigkeit der menschlichen Entwicklung und Verdorbenheit der jetzigen Generation, aufgrund derer ein Heil nur von einer neuen Generation zu erwarten sei, die eine deutsche Nationalerziehung genossen habe; die Behauptung, dass alle echte Bildung in Deutschland vom Volke ausgegangen und von Fürsten und Adel gehindert worden sei und dass die deutsche Nation ihre Reife für eine republikanische Verfassung vor allen anderen europäischen Nationen erwiesen habe, dass schließlich die deutsche Nationalerziehung die Aufgabe der Errichtung des vollkommenen Staates zu lösen habe, die der Französischen Revolution misslungen sei, weil sie sie mit der jetzigen verdorbenen Generation zu lösen versucht habe; die Forderung nach einer Bildung für das Leben auf der Erde, aus der sich die Erziehung für den Himmel als Zugabe leicht von selbst ergeben werde; die Forderung einer Nichtberücksichtigung von Stand, Geburt und äußerer Bestimmung in der Nationalerziehung; die Ablehnung von Autorität als Mittel der Nationalerziehung und stattdessen die Richtung der Erziehung auf die freie Entwicklung der menschlichen Kräfte; die Empfehlung der Unterrichtsmethode Pestalozzis als einer dieser deutschen Nationalerziehung vollkommen angemessenen Methode. Dies seien die grund- und gottlosen Anmutungen, zu deren hingegebensten Anhängern die zur Leitung des Bildungswesens beauftragten Personen gehörten, die dieses so viel als möglich nach Fichtes Vorschlägen normiert hätten, „so daß jene oben geschilderten, trostlosen Erscheinungen jetziger Zeit sich als die direkten Wirkungen jener Vorschläge nachweisen“ ließen (ebd.).

Weniger direkt als Fichte habe Professor Schleiermacher durch öffentliche Vorträge und Schriften auf die neuen Anordnungen im Schul- und Erziehungswesen eingewirkt, „indem

derselbe seine ausgezeichnete Beredsamkeit, Scharfsinn und Gewandtheit zunächst nur der siegenden Durchführung und Befestigung einer gänzlich unbeschränkten öffentlichen Lehr- und Lernfreiheit in religiöser, wissenschaftlicher und politischer Beziehung als einer vermeintlich dem Menschen zustehenden heiligen Berechtigung und Verpflichtung widmete, und sich, wie es scheint, nur in dieser Rücksicht und zur Beförderung der dieserhalb für notwendig angenommenen politischen Regeneration dem Fichteschen Systeme anschloß und die Ausführung solcher und ähnlicher Ideen durch seine persönlichen Verbindungen, auch von 1810 bis 1815 als Mitglied des Unterrichtsdepartements, selbst tätig zu unterstützen beflissen war. Besonders wirksam aber war derselbe durch seine im Jahre 1808 herausgegebene Schrift: über Universitäten im deutschen Sinne, welche die äußere und innere Unabhängigkeit dieser Lehrinstitute von dem Staate und der Kirche als erstes Prinzip derselben aufstellt und den Grund zu dem System verderblicher Universitätseinrichtungen gelegt hat, die von dem Ministerium seit 1809 bis jetzt in Ausführung gebracht worden sind, indem die Vorschläge der genannten Schrift für diesen Teil der Unterrichtsanstalten ebenso genau von der obern Behörde befolgt zu sein scheinen, als die Fichteschen Vorschläge in den Reden an die deutsche Nation für die untern Schul- und Erziehungsanstalten“ (S. 398f.).

Unter den politischen Bedingungen der Karlsbader Beschlüsse, die den Verfassern des Promemoria noch als zu wenig durchgreifend erschienen, wäre die wissenschaftliche Deputation als Brutstätte revolutionärer Gesinnung und Wegbereiterin des moralisch-sittlichen Verfalls des Vaterlandes abgeschafft worden. Bis zum Ende der Befreiungskriege bzw. bis zum Wiener Kongress war das Kräfteverhältnis jedoch noch zugunsten der Reformkräfte gewichtet. Die Abschaffung der wissenschaftlichen Deputationen kann man also als eine Konsequenz der Reorganisation der Administration und der Dezentralisierung der Schulverwaltung werten, wobei die Umstrukturierung der Behörden jedoch sicher auch der willkommene Anlass war, eine wissenschafts- und bildungspolitisch missliebige Instanz aus dem Weg zu schaffen. In der gesellschaftspolitischen Realität liefen die Sachgesetzmäßigkeiten der Reorganisation der Verwaltung und die sich schließlich durchsetzenden reaktionären politischen Interessen zusammen. Die pädagogischen Vereine, die die Deputationen in Verbindung mit den einzelnen Schulen auf Anregung der Berliner wissenschaftlichen Deputation in ihrem ersten Lehrplanentwurf von 1810 und Süverns in seinem Promemoria vom 30. Januar 1811 bilden sollten, knüpften an die Intentionen Steins an, das bürgerliche Publikum in die Verwaltung der Staatsangelegenheiten einzubeziehen. In soziologischer Perspektive war damit eine Trennung von Staat und bürgerlicher Öffentlichkeit impliziert bzw. stellte eine solche Beteiligung Teilmoment der Konstituierung einer eigenständigen Sphäre bürgerlicher Öffentlichkeit dar. Das Beispiel Frankreichs vor Augen, richteten sich die Angriffe der Reaktion im Kern vor allem hiergegen.

Die Einschätzung Rademachers, nach der die Auflösung der wissenschaftlichen Deputationen „Ausdruck der sich immer stärker durchsetzenden Vorstellung (ist), daß allein die von der obersten Verwaltung aufgestellten Normen und deren konsequente Durchsetzung eine dem Schulwesen angemessene Form staatlicher Schulaufsicht ist“ (Rademacher 1978, S. 181), berücksichtigt meines Erachtens die skizzierten politischen Prozesse zu wenig; sie impliziert auch ein eher negatives Bild von den Funktionen zentralstaatlicher Verwaltung, die selbst jedoch wiederum nicht unabhängig von den jeweils vertretenen politischen Zielvorstellungen negativ oder positiv beurteilt werden können. Im Übrigen hätte man die wissenschaftlichen Deputationen durchaus im von Rademacher angesprochenen Sinne instrumentalisieren können, zumal die Berliner wissenschaftliche Deputation als Nachfolgeinstanz des Oberschulkollegiums der Zentralverwaltung zuzurechnen war. Gegenüber dieser Interpretation des

Endes der Deputationen ist auch geltend zu machen, dass die zitierte Vorstellung einer zentralstaatlich normierten und konsequent durchgesetzten Schulaufsicht sich faktisch nicht „immer stärker“ durchgesetzt hat, sondern die Konsistorien bzw. Provinzialschulkollegien – von der Festlegung der allgemeinen Parameter der Bildungspolitik durch das Ministerium abgesehen – die eigentlichen Schaltstellen für die weitere Entwicklung des Bildungswesens im Verlauf des 19. Jahrhunderts wurden.

Vorgaben der Sektion für den Entwurf eines allgemeinen Lehrplans

Humboldt an die Deputation

In einem Schreiben vom 26. März 1810 forderte Wilhelm von Humboldt Schleiermacher auf, zunächst die interimistische Leitung der Berliner wissenschaftlichen Deputation zu übernehmen, und schlug als regelmäßigen Sitzungstermin den Montag vor. Die Mitglieder sollten, damit er „den Zusammenkünften der Deputation, so oft es seine Zeit erlaubt,“ beiwohnen könne, im Sitzungszimmer der Sektion des öffentlichen Unterrichts im Universitätsgebäude zusammentreffen. Die Sektion werde „sich beeifern, der Deputation bald Aufträge zu geben, die wesentlich in das Innere des Schulwesens eingreifen“ (Rep. 76 alt X Nr. 1, Bl. 2 und 2v). In der Anlage zu diesem Schreiben übersandte Humboldt die „Vorläufige Instruktion für die wissenschaftliche Deputation“, die in der Folge die satzungsmäßige Grundlage ihrer Tätigkeit war und von Schleiermacher an die ordentlichen Mitglieder weitergeleitet wurde. Schleiermacher übernahm die Direktion definitiv Ende April 1810.

Mit einem weiteren Schreiben Humboldts wurde die Deputation am 21. Mai 1810 aufgefordert, mit der Arbeit an der Erstellung eines allgemeinen Schulplans zu beginnen. In der Anlage wurde ihr – „um die Deputation mit den Grundsätzen der Sektion über die verschiedenen Arten der allgemeinen Schulen, die es im Staate geben soll, und zugleich mit den Einleitungen, die sie zur Regulierung der äußeren Schulverhältnisse getroffen hat, bekannt zu machen“ (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 1 und 1v) – eine an die geistlichen und Schuldeputationen der Provinzialregierungen erlassene Verfügung in Abschrift übersandt; aus dieser Verfügung könne die Deputation entnehmen, „wie der zu entwerfende Plan so eingerichtet werden kann, daß er mit den nötigen Modifikationen auch auf die höheren Bürgerschulen paßt“ (ebd.). Gleichzeitig wurden der Deputation fünf Aktenbände mit Arbeiten des aufgelösten Oberschulkollegiums zum allgemeinen Schulplan und zur Neuregelung des Abiturprüfungsreglements „zum beliebigen Gebrauch kommuniziert, mit der Aufforderung, ohne Verzug diese wichtige Angelegenheit, auf welche schon seit mehreren Jahren die Aufmerksamkeit der Nation gespannt ist und deren Beendigung von allen Seiten dringend gewünscht wird, vorzunehmen“ (ebd.; es handelt sich hierbei um das von Schwartz 1910ff. publizierte Archivmaterial).

In Übereinstimmung mit Humboldts Litauischen und Königsberger Schulplänen von 1809 (vgl. Humboldt 1809), die sich auf die Institutionalisierung eines einheitlichen allgemeinbildenden Schulwesens, gegen die ständische Zersplitterung der Schulen und die Rücksichtnahme auf spezielle berufliche Ausbildungsinteressen richteten, ging die genannte Verfügung an die Provinzialregierungen davon aus, dass das neu zu errichtende Schulwesen drei Schulstufen umfasste, die graduell, nicht jedoch der Art nach voneinander unterschieden sein sollten: niedere Elementarschulen, höhere Elementarschulen bzw. Stadtschulen und gelehrte Schulen

bzw. Gymnasien. In größeren Städten, die aus finanziellen Gründen keine durchgehende Gymnasiallaufbahn einrichten konnten, sollten die Stadtschulen zu höheren Stadtschulen ohne gymnasiale Oberstufe ausgebaut werden.

Mit dieser Verfügung forderte Humboldt die geistlichen und Schuldeputationen bei den Provinzialregierungen zugleich auf, Prognosen über die Ausbaumöglichkeiten der Schulen in ihren Bezirken zu liefern. Die Gesichtspunkte, die der Erstellung der Prognosen zugrunde gelegt werden sollten, waren als allgemeine Vorgaben der Lehrplanerstellung auch an die Adresse der wissenschaftlichen Deputation gerichtet, nämlich „daß die erste Klasse der städtischen Schulen die Elementarschule sein muß, in welcher die Grundkraft der menschlichen Natur in den verschiedenen Zweigen, nach welchen sie von der Erziehung notwendig aufzufassen ist, angeregt, geweckt, im Allgemeinen geübt und entwickelt wird, und daß außer einer oder mehreren niederen Elementarschulen dieser Art jede Stadt eine höhere Elementar- oder Stadtschule besitzen muß, in welcher die nur zu einer gewissen Stärke gediehenen sittlichen, intellektuellen und ästhetischen Kräfte an den einer jeden korrespondierenden bestimmten Gegenständen der Natur und der Menschenwelt zu dem Grade entwickelt und fortgebildet werden, auf welchem jeder zur Mündigkeit gelangte Mensch stehen muß, um seiner selbst und seiner Beziehung zu der Gottheit und zu der Welt inne, seiner Anlagen und ihres Maßes sich bewußt und ihrer mächtig zu sein und um nach dem Verhältnis derselben, seiner im Laufe ihrer Entwicklung notwendig gewonnenen Einsichten und Kenntnisse und seiner Neigung, welche immer unter dem Einfluß auch äußerer Beziehungen stehen wird, eine weitere Ausbildung, durch welche er als wirksames Glied in das gemeinsame Leben der Gesellschaft eingreift, suchen und mit Glück sich ihrer befleißigen zu können. An diese Schulen werden sich nun gleich die gelehrten Schulen zur allgemeinen Grundlage wissenschaftlicher Bildung für diejenigen, welche ihrer fähig sind oder sie begehren, anschließen. Eine besondere Rücksicht erfordern aber solche Arten, die von und für sich selbst oder durch ihre Nachbarschaft mehr als eine gewöhnliche Stadtschule bedürfen, aber doch nicht einen so kultivierten Sprengel um sich vereinigen, daß sie eine eigene gelehrte Schule erfordern. Solchen Städten müssen zu ihrer Stadtschule auch die unteren Klassen der gelehrten bis zur dritten inklusive vielleicht mit der ersteren verbunden und als ihre Fortsetzung, aber ohne wesentliche Verschiedenheit von den unteren Klassen eigentlicher gelehrter Schulen gegeben werden. Stadtschulen auf diese Art erweitert kann man höhere Stadtschulen nennen“ (Humboldt an die geistlichen und Schuldeputationen der Königlichen Regierungen in Breslau, Liegnitz, Stargard, Königsberg am 14. Mai 1810. Abschrift für die wissenschaftliche Deputation, Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 3 und 3v; vgl. auch Jeismann 1974, S. 361f.). Der geplanten Schulstruktur nach waren diese höheren Stadtschulen identisch mit den höheren Bürgerschulen, für die der von der Deputation zu entwerfende Schulplan „mit den nötigen Modifikationen“ ebenfalls gelten sollte. Mithin ihrem syntaktischen Durcheinander wurden ganze Passagen dieser Verfügung von der Deputation in ihren im Mai 1811 vorliegenden zweiten Entwurf eines allgemeinen Schulplans übernommen (Entwurf vom 26. Mai 1811, § 4, Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 122 und 122v; publiziert in Horstmann 1926). Dabei stand die Bestimmung, dass der Lehrplan für die Gymnasien in modifizierter Form auch für die höheren Bürger- bzw. Stadtschulen anwendbar sein sollte, von Anfang an in einem ungeklärten Spannungsverhältnis zu derjenigen, nach der die höheren Stadtschulen „ohne wesentliche Verschiedenheit“ von den unteren Klassen der eigentlichen gelehrten Schulen sein sollten.

In dem Bericht über ihre Geschäftstätigkeit im ersten Jahr ihres Bestehens, den die Sektion im Dezember 1809 für den König verfasst hatte, hieß es, dass sie ihren allgemeinen Schulplan auf die „ganze Masse der Nation“ berechne und diejenige Entwicklung der menschlichen Kräfte zu befördern suche, „welche allen Ständen gleich notwendig ist und an welche die zu jedem einzelnen Beruf nöthigen Fertigkeiten und Kenntnisse leicht angeknüpft werden können“ (Bericht der Sektion, von Humboldt unter Beteiligung von Nicolovius und Süvern verfasst, in Humboldt, Gesammelte Schriften X, S. 205).

In der Realisierung dieses Plans ging die Sektion, wie aus dem Bericht weiter hervorging, von folgenden Prinzipien aus: Die einzurichtenden Schulen sollten stufenartig aufeinanderfolgen; Zweck des stufenförmigen Aufbaus war es, dass jeder in dem Maße, „wie es ihm seine Verhältnisse erlauben“, zum sittlichen Menschen und guten Bürger gebildet wurde; ferner sollte die Unterrichtsmethode so geartet sein, dass der Unterricht für das übrige Leben fruchtbar wurde; dies sollte dadurch erreicht werden, dass nicht einfach dieses oder jenes gelernt, sondern durch die Unterrichtsmethode zugleich die Übung des Gedächtnisses, die Berichtigung des Urteils, die Verfeinerung des sittlichen Gefühls angestrebt und gewährleistet wurde. Der hieran anschließende Passus des Berichts war für die Lehrplanerstellung von entscheidender Bedeutung. Er legte nämlich fest, wie das zu errichtende Bildungssystem in seinen Grundzügen aussehen sollte, indem er es von den spätaufklärerischen Plänen des Aufbaus eines differenzierten Berufs- bzw. Fachschulwesens *ohne* ein vorgehendes, für alle einheitliches allgemeinbildendes Schulwesen abgrenzte: „Auf diese Weise ist nun die Section zu einem viel einfachern Plan gelangt, als neuerlich in einigen deutschen Ländern beliebt worden ist. In diesen, namentlich in Bayern und Oestreich, hat man fast für jeden einzelnen Stand besonders zu sorgen gesucht. Meiner Ueberzeugung nach ist dies aber durchaus unrichtig und verfehlt selbst den Endzweck, den man dabei im Auge hat. Es giebt schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besondern Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. Giebt ihm der Schulunterricht, was hiezu erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufs nachher sehr leicht und behält immer die Freiheit, wie im Leben so oft geschieht, von einem zum andern überzugehen“ (Bericht der Sektion, ebd., S. 205f.).

Die Bedeutung, die Humboldt einem einheitlichen allgemeinbildenden Schulunterricht zumaß, hing mit einem bestimmten Konzept von der Rolle des Individuums als Subjekt der Verwissenschaftlichung gesellschaftlicher Praxis zusammen. In diesem Konzept wurden der Erwerb *allgemein* anwendungsrelevanter Kenntnisse auf der einen und die Fähigkeitsentwicklung des Subjekts im Bildungsprozess auf der anderen Seite in eine Beziehung gesetzt, die sich vom aufklärerischen Konzept der „formellen Verstandesbildung“ unterschied, wenn sie auch in Auseinandersetzung mit ihm entwickelt wurde. Formale Bildung als Prozess der subjektiven Geistesbildung des Individuums wurde von Humboldt als der Prozess der *Konstituierung des Allgemeinen durch das lernende Subjekt selbst* verstanden, während das Allgemeine in spätaufklärerischen Positionen vom Lernenden nur angewandt werden sollte. Es war eine erkenntnistheoretisch wie auch unterrichtsmethodisch völlig andere Herangehensweise, den Schüler das Verallgemeinerungspotential, das er im Schulunterricht erworben hatte und in der anschließenden Berufsbildung und -praxis anwenden und konkretisieren sollte, selbst erzeu-

gen zu lassen oder aber ihm nur bestimmte Regeln der Anwendung des nicht „selbsttätig“ erzeugten Allgemeinen an die Hand zu geben.

Aus diesem Grund rückte in Humboldts Auffassung von der Aufgabe des allgemeinen Schulunterrichts zunächst in den Vordergrund, dass der Schüler eine allgemeine Kompetenz zum Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten und zur Weiterentwicklung seiner subjektiven Fähigkeiten erlangte: „Der Zweck des Schulunterrichts ist die Uebung der Fähigkeiten, und die Erwerbung der Kenntnisse, ohne welche wissenschaftliche Einsicht und Kunstfertigkeit unmöglich ist. Beide sollen durch ihn vorbereitet; der junge Mensch soll in Stand gesetzt werden, den Stoff, an welchen sich alles eigne Schaffen immer anschließen muß, theils schon jetzt wirklich zu sammeln, theils künftig nach Gefallen sammeln zu können, und die intellektuell-mechanischen Kräfte auszubilden. Er ist also auf doppelte Weise, einmal mit dem Lernen selbst, dann mit dem Lernen des Lernens beschäftigt“ (Humboldt 1809, S. 169f.).

Konzeptioneller Angelpunkt waren bei Humboldt nicht die an den verschiedenen gewerblichen Bereichen orientierten objektiven Wissensbestände, deren Aneignung der unmittelbaren Anwendung in diesen Praxisbereichen dienen sollte, sondern die Frage nach den Möglichkeiten der Entwicklung des *Individuums* durch den Bildungsprozess zum *Subjekt* solcher Transformationen von Wissen in die Praxis. Mit dieser Gewichtung hing auch die inhaltliche Orientierung der Unterrichtsinhalte an bestimmten Wissensdisziplinen zusammen. „Der Schulunterricht theilt sich in linguistischen, historischen und mathematischen; der Lehrer muß immer beobachten, bei welchem von diesen dreien der Schüler mit vorzüglicher Aufmerksamkeit verweilt, allein auch streng darauf sehen, daß der Kopf für alle drei zugleich gebildet werde. Denn die Schule soll eng verbinden, damit die Universität zu besserer Verfolgung des Einzelnen, ohne Schaden eilen könne“ (ebd.). Weniger auf eine speziell ausgeprägte Wissensbildung in einem der genannten Fächer kam es dabei an, sondern primär auf die Entwicklung einer subjektiven Beziehung zum angeeigneten Wissen, die nach den individuellen Fähigkeiten jeweils verschieden akzentuiert sein konnte.

Das Verständnis von Bildung als einer Beziehung des Individuums zum Wissen als subjektiver Gesamtheit (anstelle des Erwerbs einer enzyklopädischen Vielfalt objektiv nützlichen Wissens) im Sinne des Konzepts vom Lernen des Lernens hoben Humboldts Wissensauffassung von spätaufklärerischen Positionen ab. Die Konzentration des Wissenserwerbs auf die Bereiche, die unmittelbar auf die spezielle berufliche „Bestimmung“ vorbereiteten, erschien Humboldt als eine völlig willkürliche Beschneidung der individuellen Fähigkeitsentwicklung. Das neuhumanistische Konzept vom Lernen des Lernens stellte insofern zur Einschränkung der Aneignung auf „die Resultate gelehrter Bemühungen“ (Resewitz 1773, S. 12) und zur Vernachlässigung der methodischen Prozesse der subjektiven Generierung des Wissens einen epistemologischen Gegensatz dar. Hier wurde deutlich, wie sich die neuhumanistische Bildungsauffassung von der utilitaristischen Subsumtion des Erkenntnissubjekts unter das empirische Gegebene unterschied. Bei Humboldt wurde der Erkenntnisprozess konzeptionell von der erkennenden *Tätigkeit* des Subjekts, nicht von einer einseitig durch die sinnlichen Gegenstände determinierten Erfahrungsbildung her begriffen.

Es gab jedoch gleichzeitig eine bemerkenswerte Gemeinsamkeit der Humboldtschen mit den spätaufklärerischen Positionen. Im Gegensatz zu denjenigen Neuhumanisten und Theoretikern des Allgemeinbildungskonzepts, die sich, wie vor allem Bernhardi und Schleiermacher, für eine Modifikation des curricularen Systems der Schulen in Richtung auf ein Jahrgangsklassensystem einsetzten, sprach Humboldt sich eher für ein Fachklassensystem aus. Er plädierte dafür, „daß die Klassenabtheilung nicht durchweg, sondern nach den Hauptzweigen der Erkenntnis gehe, und die Lehrer erlauben und begünstigen, daß der Schüler, wie ihn seine

Individualität treibt, sich des einen hauptsächlich, des andern minder befeissige, wofern er nur keinen ganz vernachlässigt. Eine Verschiedenheit der intellectuellen Richtung auf Sprachstudium, Mathematik und Erfahrungskenntnisse ist einmal unläugbar vorhanden, und es wäre ebenso wunderbar nur Eine begünstigen, als, sie in verschiedene Anstalten verweisend, sie noch mehr spalten zu wollen. Bloss die letztere muß man nie dulden, ohne sie fest an eine der andern zu knüpfen, da sie sonst nach und nach auch die Möglichkeit wahrer Wissenschaft in einem Kopfe zerstört“ (Humboldt 1809, S. 174f.). Zwischen den Pädagogen der Spätaufklärung und Humboldt bestand eine gewisse Gemeinsamkeit in der Vernachlässigung des besonderen institutionellen Kontextes der Schule als einer diskursiven Praxis, die als soziales System ein Moment von eigenständiger Bedeutung für den Lernprozess darstellt (zum Begriff der diskursiven Praxis vgl. vor allem Bourdieu 1979, 1980).

Zeichensysteme als Unterrichtsgegenstände

In Bezug auf andere Aspekte lässt sich an Humboldts Bildungsauffassung dagegen deutlich zeigen, in welcher Richtung sich die Bezugsetzung von Wissen und gesellschaftlicher Praxis in den Wissensauffassungen von Spätaufklärung und Neuhumanismus veränderte. Nimmt man die terminologische Differenzierung der individuellen Wissenskomponenten in Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse (vgl. Brandes 1980), so tritt die Tendenz zu einer relativ stärkeren Betonung der ersteren hervor. Sie lässt sich mit einer relativen Verschiebung von „Sachen“ auf Zeichen bzw. Zeichensysteme als Gegenstände des Wissenserwerbs in Verbindung bringen. Der Utilitarismus verstand zum Beispiel unter „mechanischen Fertigkeiten“ noch solche, die den handwerklichen Umgang mit den Arbeitsgegenständen und -mitteln, mit den gegenständlichen Grundlagen der Produktion betrafen, wie er besonders in den Industrieschulen einen nicht geringen Teil des Unterrichts ausmachte. Bei Humboldt dagegen waren mit „mechanischen Fertigkeiten“ kognitive Operationen auf der Zeichenebene gemeint, die die Voraussetzung weiteren Wissenserwerbs bildeten. So heißt es im Königsberger Schulplan, dass „der Elementarunterricht [...] bloss in Stand setzen (soll), Gedanken zu vernehmen, auszusagen, zu fixiren, fixirt zu entziffern, und nur die Schwierigkeit überwinden, welche die *Bezeichnung* in allen ihren Hauptarten entgegenstellt. Er ist noch nicht sowohl Unterricht, als er zum Unterricht vorbereitet, und ihn erst möglich macht. Er hat es also eigentlich nur mit Sprach-, Zahl- und Mass-Verhältnissen zu thun, und bleibt, da ihm die Art des Bezeichneten gleichgültig ist, bei der Muttersprache stehen“ (Humboldt 1809, S. 169). Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Rechnen und Zeichnen wurden als die grundlegenden kognitiven Operationen aufgefasst, mit denen diejenige Stufe der formalen Abstraktion und Verallgemeinerung erreicht werden sollte, die spezifisch *schulischen* Wissenserwerb überhaupt erst ermöglichte.

Die Notwendigkeit einer konzeptionellen Trennung von Zeichen und Bezeichnetem wurde auch in anderen neuhumanistischen Positionen, vor allem von Niethammer hervorgehoben, der darin eine wesentliche Grundlage der Transformation der Unterrichtsinhalte in subjektive kognitive Repräsentationen, von „Sachen“ in „Ideen“ sah. Seiner Auffassung nach war etwa der Vorteil, den das Lesenlernen durch Hinweise auf den Sinn des Gelesenen erlange, weit übertrieben worden, anstatt zu merken, „daß die Kinder denen die Aufmerksamkeit auf das Zeichen und die mechanische Beschäftigung mit demselben lästig ist, nur zu geneigt sind, auf das Bezeichnete überzuspringen“ (Niethammer 1808, S. 253). Die Betonung des Allgemeinscharakters und höheren formalen Abstraktionsgrades von Zeichensystemen kam in verschiedenen Formen, so in der Rolle der Grammatik im neuhumanistischen Curriculum zum Ausdruck. In der Bildungsauffassung Humboldts fand sich die exponierte Bedeutung des Ide-

ell-Formalen im Sprachunterricht wieder, der für das Curriculum der gelehrten Schule paradigmatische Funktionen erhielt. Es ging dabei auch um die Entwicklung von subjektiven Vorstellungen über die Form von Sprache als Modus der Verallgemeinerung überhaupt. Dass die alten Sprachen Griechisch und Latein dabei bevorzugt wurden, wurde unter anderem damit begründet, dass die abstrakte Form der Sprache „besser an einer toten, schon durch ihre Fremdheit frappierenden, als an der lebendigen Muttersprache“ aufgezeigt (Humboldt 1809, S. 176) und damit ein vorschnelles Überspringen auf das Bezeichnete verhindert werden könne.

Für die lateinische Sprache ist übrigens von Gramsci ein ganz ähnliches Argument zur Unterstreichung ihres Bildungswerts angeführt worden: als toten, „objektiven“ Stoff könne man sie wie einen Corpus auseinandernehmen und in ihre Bestandteile zerlegen und werde zum Erlernen von Grammatik und formaler Logik quasi gezwungen. Dagegen werde Sprachbeherrschung, wie in den vorgeblich liberalisierten sogenannten modernen Curricula, aus denen die lateinische Sprache herausgenommen sei, einfach vorausgesetzt. Für Gramsci hat die lateinische Sprache im Unterricht die Funktion einer Relationierung des Alltagsbewusstseins der Schüler mit den Tradierungen der römischen Geschichte und damit mit der kulturellen Vergangenheit des eigenen Landes. Bemerkenswert ist, dass die Transformation des Alltagswissens der Schüler durch die Schulbildung bei Gramsci auch explizit auf die Verbindung von Unterricht und Erziehung in der Schule und auf ein Hinausgehen über die eng umgrenzten lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler gerichtet ist. In Gramscis und Humboldts Positionen besteht also, über die Rolle der alten Sprachen vermittelt, eine vergleichbare, auf die Intellektualisierung des Alltagswissens gerichtete Intention, die eng mit den jeweiligen Bestrebungen einer Demokratisierung der Gesellschaft verbunden ist: Gramscis Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass die wachsende Tendenz, berufsbezogene Bildung an die Stelle allgemeiner Bildung zu setzen, keineswegs zu der behaupteten Demokratisierung beitrage, sondern die gegebene soziale Differenzierung und Ungleichheit eher noch verstärke. Diese Tendenz hänge zwar mit der zunehmenden wechselseitigen Durchdringung von Wissenschaft und Berufspraxis zusammen, aber Demokratisierung bedeute eben nicht, aus einem Arbeiter einen qualifizierten Arbeiter zu machen, sondern die Arbeiterschaft in die Lage zu versetzen, zu regieren oder die Regierenden zu kontrollieren (vgl. Gramsci 1971, S. 3-43). In vergleichbarer Absicht wurden von Humboldt Spezialschulen für die berufliche Bildung vorgesehen, aber der Allgemeinbildung zeitlich nachgeordnet (vgl. Humboldt 1809, S. 175 und 188).

Die paradigmatische Rolle von Zeichensystemen in den Allgemeinbildungsauffassungen des Neuhumanismus führte nicht nur zu einer Bedeutungsveränderung des Begriffs der mechanischen Fertigkeiten. Sie hatte vielmehr vor allem auch Konsequenzen für die auf ihrer Grundlage und mit ihrer Hilfe im Schulunterricht erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten im Sinne einer verstärkten Theoretisierung des Wissens. Dies machte sich im Übergang vom Utilitarismus zum Neuhumanismus an einer veränderten Wahrnehmung der Beziehung von Wissenschaft und Unterricht fest. War sie zuvor erkenntnistheoretisch vergleichsweise simpel als Subjekt-Objekt-Relation konzipiert worden, so gab „der Auftrag, den Humboldt für das Bildungswesen formulierte, [...] den Blick frei auf die Möglichkeit, den Menschen aus seiner unmittelbaren Bedrückung herauszunehmen und seiner Zukunft zu öffnen, sich nicht nur als fremdbestimmt, sondern als *Subjekt seiner Taten* erfahren zu können“ (Blankertz 1982, S. 135; Herv. IL). In den Allgemeinbildungskonzeptionen spielte das Konzept der (*Selbst-*) *Tätigkeit des lernenden Subjekts* eine entscheidende Rolle dafür, das Individuum aus der Subsumtion unter eine als statisch und unveränderlich konzipierte Lebenswelt zu befreien. „Tätigkeit“ als vermittelndes Moment der Subjekt-Objekt-Relation erhielt in den pädagogischen und unterrichtsmethodisch-didaktischen Überlegungen in der Folge einen zunehmend bedeut-

sameren konzeptionellen Stellenwert. Gegenüber einer bloßen Übernahme der Produkte „gelehrter Bemühungen“ wurde der Prozess der Aneignung von Wissen als pädagogisch geleitete Erzeugung subjektiv neuen Wissens zum Problem. Die Bedeutung dieser unterrichtsmethodischen Umorientierung lag darin, dass an die Stelle der Übernahme von fertigen Regeln, Erfahrungssätzen und beispielhaften Vorbildern selbsttätiges Erzeugen trat. Auf die Vergleichbarkeit von Lernprozessen mit „Selbstdenken“ als operational eigenständiger Konstituierung des kognitiv repräsentierten Gegenstandes wies damals beispielsweise auch Hegel in seinem Aufsatz „Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten“ hin (vgl. Hegel 1816, S. 422f.).

Pointiert trat diese Orientierung auf den Prozess der subjektiven Konstituierung des Wissens und auf die subjektive Erkenntnistätigkeit in der Wertlegung auf die „vollständige Einsicht“ in den anzueignenden Gegenstand zutage, wie sie nach Ansicht Humboldts die Allgemeinbildung von der Spezialbildung unterschied: „Durch die allgemeine sollen die Kräfte, d.h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden; durch die specielle soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten. Für jene ist also jede Kenntniss, jede Fertigkeit, die nicht durch vollständige Einsicht der streng aufgezählten Gründe, oder durch Erhebung zu einer allgemeingültigen Anschauung (wie die mathematische und ästhetische) die Denk- und Einbildungskraft, und durch beide das Gemüth erhöht, todt und unfruchtbar. Für diese muß man sich sehr oft auf in ihren Gründen unverstandene Resultate beschränken, weil die Fertigkeit da seyn muß, und Zeit oder Talent zur Einsicht fehlt [...]. Ein Hauptzweck der allgemeinen Bildung ist, so vorzubereiten, daß nur für wenige Gewerbe noch unverstandene, und also nie auf den Menschen zurück wirkende Fertigkeit übrigbleibe. Die Organisation der Schulen bekümmert sich daher um keine Kaste, kein einzelnes Gewerbe, allein auch nicht um die gelehrte [...]“ (Humboldt 1809, S. 188).

Wie hier aus dem Kontext der Argumentation ersichtlich wird, bedeutete eine solche „Subjektivierung“ der Unterrichtsmethodologie auch der Intention nach nicht eine Abwendung von der lebenspraktisch-beruflichen Relevanz des Wissens, sondern eine positive Bezugsetzung der – auf Einsicht basierenden – kognitiven Fähigkeiten des Subjekts mit den in und für berufliche Tätigkeiten entwickelten Fertigkeiten. Im Unterschied zum aufklärerischen Konzept der Bildung des „gesunden Verstandes“ richtete sich das Allgemeinbildungskonzept auf die *Beziehungen* zwischen Subjekt, Tätigkeit und Objekt. Die durch den Bildungsprozess entwickelten Fähigkeiten des Subjekts sollten verhindern, die stärkeren ökonomischen Zwängen unterliegenden beruflichen Tätigkeiten in bloßer Routine vorkommen zu lassen. Durch eine solche Bezugsetzung von Allgemeinbildung und Beruf wurde die Wissensentwicklung in einen universelleren Bezug zur gesellschaftlichen Praxis gesetzt, als dies nach Lage der Dinge auf Grundlage *unmittelbar* ökonomisch relevanter Berufsbildungsprozesse möglich gewesen wäre.

Der gesellschaftspolitische Gehalt des Allgemeinbildungskonzepts

Es ist also verfehlt, Humboldts Auffassung von Allgemeinbildung als Entfernung von der gesellschaftlichen Realität und als Hinwendung zu einem utopisch-abstrakten Bildungsideal zu interpretieren; zumindest in einzelnen Passagen legt Spranger eine solche Auslegung nahe, wenn er die „allgemeine leitende Idee“ der Schulreform als „die reine Verwirklichung eines zur Herrschaft kommenden Bildungsideals“ stilisiert, „so rein, daß die realpolitischen Faktoren schonungslos diesem höheren Gesetz untergeordnet werden“, wenn er die Humboldtschen Bildungsvorstellungen von den zeitgenössischen, in den Fichteschen Reden an die deutsche Nation pointiert formulierten Nationalerziehungsplänen abkoppelt und die Lesart vorschlägt,

„daß weniger der Gedanke der Nation damals die Kräfte beflügelte, als der große Traum einer Menschheitsmission, der die Zukunft von Sittlichkeit und Religion, Wissenschaft und Staat anvertraut sei. Es ist nur die Spiegelung dieses universalistischen Gedankens, der doch längst allen platten Rationalismus überwunden hatte und mit mystischer Weihe einherschritt [...]“ (Spranger 1910, S. 132). Ausgehend von den spezifisch gefärbten Interpretationen und Einschätzungen der Bildungskonzeption Humboldts bei Spranger (1909 und 1910) wird das sogenannte „Humboldt-Süvernsche Bildungsideal“ bis heute als „reine Idee“ mystifiziert, die von keiner niederen Wirklichkeit berührt werden konnte. Auf ganz seltsame Weise wird damit bewirkt, dass diese Bildungskonzeption zugleich zum Denkmal erhoben *und* ihre tatsächliche Bedeutsamkeit für die Praxis der Bildungspolitik im frühen 19. Jahrhundert verdrängt werden kann.

Die Rückführung der Humboldtschen Bildungsauffassung auf den Individualitätsbegriff ist bei Clemens Menze nicht zuletzt mit Blick auf Sprangers Schriften explizit *gegen* eine enthistorisierende und entpolitisierende Humboldt-Interpretation gerichtet. Menze fragt dann jedoch: „Aber ist eine Lehre unpolitisch, die sich konsequent an der Maxime orientiert, Freiheit und Bildung der Individualität sollten sein? Ist in einer menschlichen Gesellschaft eine Lehre wirklich utopisch, die die Menschen Mensch sein lassen will?“ (Menze 1976, S. 161; vgl. auch die Darstellungen Menzes von 1972 und 1975). Da Menze seine Auslegung des Individualitätsbegriffs bei Humboldt nicht konkret mit den damaligen gesellschaftlichen Bedingungen und den realen Durchsetzungschancen bestimmter Schulreformpläne konfrontiert, belässt er die normativen Voraussetzungen des Begriffs letztlich unhinterfragt. Damit gerät der antiständische und antifeudale Gehalt der Bildungsauffassungen Humboldts aus dem Blickfeld, aber auch ihr tatsächliches utopisches Moment, das darin bestand, ein auf Allgemeinheit der Bildung zielendes Bildungssystem ungeachtet des Klassengegensatzes der sich herausbildenden bürgerlichen Gesellschaft errichten zu wollen. Wenn Menze nämlich den Schluss zieht, dass die Humboldt vorschwebende Bildungsorganisation „strikt an der Individualität“ orientiert sei (Menze 1976, S. 161), so relativiert sich dies durch Äußerungen Humboldts, in denen er die soziale Ungleichheit mit großer Gelassenheit als Apriori der Länge des Schulbesuchs und damit des Grades der Bildung zur Kenntnis nahm: die Länge der Schulbildung hänge davon ab, was die finanziellen und lokalen „Verhältnisse“ erlaubten, da die Schulbildung „immer unter dem Einfluß auch äußerer Beziehungen stehen wird“, wie es in der zitierten Verfügung vom 14. Mai 1810 hieß. Im Königsberger Schulplan hieß es schließlich im Zusammenhang mit der vorgesehenen Stufenfolge von Elementarschulen, Stadtschulen und Gymnasien: „Auf diese Weise sehe ich keinen Mangel, dem durch eine Mittelschule abgeholfen werden müsste. Der ganz Arme schulte seine Kinder in die wohlfeilsten, oder unentgeltlichen Elementarschulen; der weniger Arme in die besseren, oder wenigstens theureren. Wer noch mehr anwenden könnte, besuchte die gelehrten Schulen, bliebe bis zu den höheren Classen, oder schied früher aus, triebe mehr Sprachunterricht oder mehr gemeinhin realen genannten“ (Humboldt 1809, S. 175).

Die Bildungsorganisation an der Individualität zu orientieren, kann in zweierlei Weise interpretiert werden: Zum einen ließe sich daraus der Schluss ziehen, es müsste eine Bildungsorganisation von unendlicher Mannigfaltigkeit der inneren und äußeren Differenzierungsformen geben bzw., da dies unrealistisch ist, wenigstens ein möglichst spezialisiertes, auf die vom einzelnen Individuum gewünschten sozialen und beruflichen Perspektiven oder auf seine Talente und Neigungen gerichtetes Schulwesen. Stellt man das Entwicklungsniveau der um 1800 gesellschaftlich durchschnittlich verfügbaren materiellen und ideellen Mittel zur Ausstattung eines solchen Schulwesens in Rechnung, so würde man wohl realistischerweise auf

die im Oberschulkollegium beförderten Pläne zur Errichtung eines differenzierten Fachschulwesens kommen (vgl. dazu Heubaum 1904 und Lundgreen 1980, S. 49ff.).

Die zweite Interpretationsmöglichkeit ginge von der Annahme aus, dass Individualität nicht eine aus biologischen oder sonstigen Gründen gegebene Konstante darstellt, sondern eine entwicklungsabhängige Variable. Statt einer möglichst differenzierten eine möglichst einheitlich strukturierte Schulorganisation schaffen zu wollen, erfordert dann die zusätzliche Annahme, dass es in jeder historischen Epoche Inhaltsbereiche gibt, welche die Individualität jedes Individuums maximal entwickeln und die aus gesellschaftlich-sozialen Gründen angeeignet werden müssen und aus diesen Gründen als Hauptinhalte des schulischen Bildungsprozesses selegiert werden. Man kann Humboldts bildungsorganisatorische Zielvorstellungen als am Konzept der „Individualität“ orientiert verstehen, wenn man in Betracht zieht, dass ihnen die Wendung gegen die Beschränkung des Individuums auf den Stand, in dem es geboren war, zugrunde lag. Die Bildungsorganisation sollte der ständischen Zersplitterung der Gesellschaft dadurch entgegenwirken, dass das Individuum „vergesellschaftet“, zum Angehörigen der Gesellschaft bzw. der „Nation“ anstatt des einzelnen Standes wurde. Dieser Zielsetzung kam die von Detlef K. Müller nachgewiesene soziale Offenheit und Multifunktionalität des Gymnasiums um 1800 entgegen (vgl. Müller 1977 und 1981).

Die historische Bedeutung der preußischen Bildungsreform im frühen 19. Jahrhundert liegt in dem von Menze, vor allem aber von Spranger nicht gesehenen Umstand, dass hiermit erstmals ein Schulwesen errichtet wurde, das das Bürgertum nicht – wie im späten 18. Jahrhundert das Fachschulwesen – auf die Beherrschung der ökonomischen Prozesse in ihrer gegebenen ständisch-feudalen Begrenztheit und Segmentierung beschränkte, sondern den umfassenden Anspruch des Bürgertums auf politische Herrschaft und Besetzung der gesellschaftlich führenden sozialen und beruflichen Positionen implizierte. Von der Intention her war die geplante Errichtung eines Systems allgemeiner Bildung gegen das gesellschaftspolitische Führungsmonopol des Adels und der Fürsten gerichtet. Wie in der Literatur belegt ist, lässt sich diese Stoßrichtung der Humboldtschen Bildungsreform etwa am Wandel der Funktion des Abiturs bzw. der Studieneingangsberechtigung im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert zeigen (vgl. Herrlitz 1973).

Unter der Fragestellung nach den Vorgaben für die Lehrplanentwicklung interessiert jedoch vor allem ein zweites Moment, nämlich die mit der Wendung gegen das Fachschulwesen (*ohne* vorhergehende Allgemeinbildung) verbundene, veränderte Auffassung von den Inhalten des Bildungsprozesses, wie sie mit der Betonung der Gesinnungsbildung in den zitierten Passagen des Berichts der Sektion an den König angesprochen und mit einem „viel einfachern Plan“ in Verbindung gebracht wurde als dem, „fast für jeden einzelnen Stand besonders zu sorgen“. Für die neue Inhaltsauffassung mit ihrer Betonung bestimmter allgemein notwendiger Kenntnisse und Gesinnungen wurde der Anspruch erhoben, die beabsichtigte Zielsetzung im Unterschied zu der Schulreformstrategie, die auf den Ausbau und die weitere Differenzierung des Fachschulwesens drängte, tatsächlich realisieren zu können, jedoch eben nicht dadurch, dass für *jeden* Stand *besonders*, sondern für *alle* Stände *allgemein* gesorgt wurde. Das setzte voraus, dass eine Ebene identifiziert war, die die Hebung der Stände ungeachtet ihrer Besonderheiten zu ermöglichen schien. Mit dem Verweis auf die bayerische und österreichische Schulreform knüpfte die Sektion dabei durchaus positiv an die in Preußen unter aufklärerischen Vorzeichen begonnenen Arbeiten am allgemeinen Schulplan und an der Revision des Abiturreglements an – allerdings mit dem bedeutsamen Unterschied, dass die Leitvorstellung einer Nationalerziehung und „Hebung der Stände“ in der Aufklärung perspektivisch nicht über die Grenzen der spätfudalen Gesellschaft hinausreichte. Die Zielsetzungen

der Erziehung des Bürgers zur Gemeinnützigkeit, Sittlichkeit und zum Gehorsam gegenüber der Obrigkeit wurden vielmehr in die weitgehend unthematisierten spätabolutistischen Herrschaftsstrukturen und die als gegeben akzeptierte ständische Ordnung eingeordnet (vgl. Thiele 1913, S. XVII und Müller 1977, S. 136). Die aufklärerischen Zielsetzungen einer Erziehung zum sittlichen Menschen und guten Bürger, ja auch zur Gemeinnützigkeit wurden von der Sektion in gewisser Weise geteilt, bezeichnete doch Humboldt selbst es als unrichtig, „über der Schätzung der bloßen innern Anlagen und Gesinnungen der Menschen den Wert äußerer Brauchbarkeit und Nützlichkeit [...] herabzusetzen“ (zitiert nach Müller, ebd.). In der Umsetzung dieser Ziele griff die Sektion jedoch zu gänzlich anderen Mitteln.

Zunächst wurde konzeptionell davon ausgegangen, dass es eine relativ eigenständige, nicht auf die Summe der Stände und Berufe reduzierbare gesellschaftliche Sphäre der Sittlichkeit, des Gemeinsinns und der bürgerlichen Gesinnung gab, die sich nicht automatisch mit der Vermittlung bzw. Aneignung der berufsbezogenen Spezialkenntnisse einstellte, sondern einer besonderen Berücksichtigung im Rahmen des Bildungsprozesses bedurfte. Die angezielte Gesinnung oder Haltung wurde von der Sektion in einen engen Zusammenhang mit einer bestimmten Dimension von Wissen und Kenntnissen gesetzt, „die allgemein sein müssen“ (Bericht der Sektion von 1809, in Humboldt, Gesammelte Schriften X, S. 205). Dabei meinte der Terminus der Allgemeinheit hier sowohl die soziale Verbreitung der infrage stehenden Kenntnisse als auch, im Vergleich mit den besonderen, aus einzelnen Berufen und speziellen Praxisbereichen bezogenen Wissenstypen, ein höheres formales Abstraktionsniveau.

Für die neue Inhaltsauffassung wurde reklamiert, einen theoretischen Vorlauf für die Aneignung prinzipiell jedes besonderen beruflichen Wissens zu liefern, und zwar mit dem methodischen Effekt einer zeitlich effektiveren Erlernung und mit dem sozialen Effekt einer Disponibilität für verschiedene berufliche bzw. Erwerbstätigkeiten. In dem Bericht hieß es nämlich weiter: „Fängt man aber von dem besonderen Berufe an, so macht man ihn einseitig, und er erlangt nie die Geschicklichkeit und Freiheit, die nothwendig ist, um auch in seinem Berufe allein nicht bloss mechanisch, was Andere vor ihm gethan, nachzuahmen, sondern selbst Erweiterungen und Verbesserungen vorzunehmen. Der Mensch verliert dadurch an Kraft und Selbständigkeit, und da mehrere Berufe, wie der des Soldaten und Geschäftsmannes [im Sinne von Beamter], vom Staate abhängen, so ladet sich der Staat, wenn er Menschen ausschließend zu diesen erzieht, die Last auf, diese auch dazu gebrauchen und versorgen zu müssen. Der Geschäftsdienst aber würde viel besser und Ew. Königl. Majestät weit erspriesslicher werden, wenn er gar nicht als eine Versorgung angesehen würde, wenn ihn jeder mehr aus Neigung zu einer wichtigen Thätigkeit als des Unterhalts wegen übernehme, und der Staat nicht, wenn er einen Menschen gern von seinem Posten entfernte, immer den leidigen Gedanken haben müsste, ihn um sein Brod zu bringen, sondern sich darauf verlassen könnte, dass ihm bei seinem Abgange ein anderer Erwerbszweig nicht fehlen würde“. Dies war eine deutliche Anspielung auf die Angehörigen des Adels im Staatsdienst bezüglich dessen, was an Qualität der Leistung erwartet werden konnte, wenn der Eingang in den Staatsdienst mit dem Geburtsschein so gut wie gesichert war (Bericht der Sektion, in Humboldt, Gesammelte Schriften X, S. 206).

Neben der Implikation, durch die veränderte Inhaltsauffassung im Bildungsprozess die sachlich-aufgabenbezogene Problemlösungskompetenz der Staatsbeamten steigern zu können – ein für den Gesamtprozess der Verwaltungsreform, in den die Bildungsreform eingeordnet war, höchst wichtiger Aspekt (vgl. dazu Schminnes 1981, 1982) –, war damit noch ein weiterer Aspekt indirekt angesprochen. Es wurde nämlich für den Typus staatlich-administrativer Leitungs- und Verwaltungstätigkeit, wie er im Ergebnis der Verwaltungsreform angezielt

wurde, beansprucht, auch als Modell für die Reform des Bildungsprozesses zu dienen (vgl. Humboldt 1809a). Dabei wurde die Voraussetzung gemacht, dass die staatliche Leitungstätigkeit gegenüber allen anderen praktischen und Berufstätigkeiten das entwickeltste inhaltliche und methodische Verallgemeinerungspotential enthielt, dass sie gerade deshalb aber, insgesamt gesehen, die breiteste *Vielfalt* an (spezialisierten) Tätigkeiten zu einer *Totalität* integrieren konnte. Genau dies unterschied sie von den ökonomischen Erwerbstätigkeiten, die nach Lage der Dinge aufgrund der ständischen Zersplitterung allenfalls einen Typus von Verallgemeinerung des Berufswissens generieren konnten, der sich aus der Summe der einzelnen Tätigkeiten ergab; im Kern war dies der Gehalt der auf enzyklopädische Breite und Mannigfaltigkeit angelegten Wissensauffassung der Spätaufklärung.

Sollte nun *vor* der „Spezialisierung“ auf einen bestimmten Beruf die Aneignung maximal verallgemeinerungsfähigen – und das hieß in einem bestimmten Sinne gleichzeitig: maximal anwendungsrelevanten – Wissens stattfinden, dann bedeutete dies auch eine Verzögerung der Entscheidung für eine bestimmte spezielle Ausbildungslaufbahn und damit für den späteren Beruf. Im Bericht der Sektion wurde diese Option als objektive Schwierigkeit angesprochen, Talent und Anlagen des einzelnen frühzeitig und gesichert erkennen zu können:

„Es tritt endlich die Schwierigkeit ein, dass sich der künftige Beruf oft nur sehr spät richtig bei einem Kinde oder jungen Menschen bestimmen lässt und dass sein natürliches Talent, das ihn vielleicht einem andern widmen würde, bald nicht erkannt, bald erstickt wird. Die Section des öffentlichen Unterrichts lässt daher, so weit ihre Wirksamkeit reicht, die Special-Schulen für Handwerker, Kaufleute, Künstler u. s. f. überall dem allgemeinen Unterricht nachfolgen und hütet sich, die Berufsbildung mit der allgemeinen zu vermischen. Die allgemeinen Schulanstalten sieht sie allein sich anvertraut an, über die Special-Schulen tritt sie mit den sich auf sie beziehenden andern Staatsbehörden in Verbindung. Dem Plan der Section nach soll es daher auch in den Städten nur Elementar- und gelehrte Schulen geben. In den Elementarschulen soll nur gelehrt werden, was jeder als Mensch und Bürger nothwendig wissen muss; in den gelehrten sollen stufenweise diejenigen Kenntnisse beigebracht werden, die zu jedem, auch dem höchsten Berufe nothwendig sind, und der Grad der Ausbildung, den jeder erlangt, muss nur von der Zeit abhängen, die er in der Schule zubringt, und der Classe, die er darin erreicht. Da aber nicht alle Schüler einer Stadt gleich sein können noch gleich sein sollen, so wird es Elementar-Schulen geben, die, weil reichere Leute in derselben ein höheres Schulgeld für ihre Kinder bezahlen, dem Unterricht mehr Ausdehnung und Vollständigkeit geben können. Auf der andern Seite werden kleinere Städte, die nicht grosse bis zur Universität führende gelehrte Schulen haben können, Anstalten besitzen, auf denen nur ein Theil des Unterrichts der eigentlich gelehrten Schulen ertheilt wird. Auf diese Weise wird es auch an denjenigen Schulen nicht fehlen, die man sonst Mittel- und Bürgerschulen zu nennen pflegt, und keinem Stand wird es an einer zu seiner Ausbildung bestimmten Unterrichtsanstalt mangeln. Nun wird überall Einheit des Planes sein, so dass der Uebergang von einer Schule zur andern ohne Lücke geschehen kann“ (Bericht der Sektion, in Humboldt, Gesammelte Schriften X, S. 207).

Die Sektion formulierte damit die Prinzipien der Schulorganisation, wie sie Humboldt in analoger Weise in den Königsberger und Litauischen Schulplänen entwickelte und mit der Übermittlung der Verfügung an die Provinzialregierungen auch der wissenschaftlichen Deputation als schulorganisatorische Rahmenvorgabe des Lehrplans zu berücksichtigen gab. Durch den Begründungskontext, in den diese Prinzipien in dem Bericht gestellt waren, werden sie jedoch in ihrer inhaltlichen Stoßrichtung eindeutiger interpretierbar: Die gelehrten Schulen und Gymnasien sollten zum Typus einer allgemeinbildenden Schule schlechthin umorgani-

siert werden. War den Schulen ihr ständischer und berufsbezogener Charakter erst einmal genommen und für die Verbreitung des neuen Wissenstypus durch bestimmte schul- und bildungsorganisatorische Maßnahmen gesorgt, dann konnte es den sozialen Strukturen der bürgerlichen Gesellschaft überlassen werden, die notwendige Breite in der Berufsstruktur zu reproduzieren und zu verhindern, dass alle Schüler anschließend auf die Universitäten übergingen, um sich der Wissenschaft, dem Staatsdienst oder einem anderen der höheren Berufe zu widmen.

Es kam Humboldt darauf an, jeder speziellen Berufsausbildung und Berufstätigkeit zumindest das Minimum an Allgemeinbildung vorangehen zu lassen, das die Beschränkung auf die qua Geburt und Herkunft vorgegebene Berufswahl aufhob, und zwar nicht nur im Sinne einer Freiheit der Wahl für andere Tätigkeiten, sondern vor allem mit dem Ziel, dass die spätere Tätigkeit in einem bestimmten Geist ausgeübt werden konnte – im Geist der bürgerlichen Gesellschaft, die zu konstituieren das Hauptziel nicht nur der Bildungsreform, sondern der Verwaltungsreform insgesamt war: „die Belebung des Gemeingeistes und Bürgersinns, die Benutzung der schlafenden oder falsch geleiteten Kräfte und der zerstreut liegenden Kenntnisse, der Einklang zwischen dem Geist der Nation, ihren Ansichten und Bedürfnissen und denen der Staatsbehörden, die Wiederbelebung der Gefühle für Vaterland, Selbständigkeit und Nationalehre“ (Freiherr vom Stein, Nassauer Denkschrift, 1807, zitiert nach Menze 1975, S. 68).

In diesem Sinne ist auch die bekannte Passage aus dem Litauischen Schulplan zu verstehen, nach der man nur Zahl und Beschaffenheit der Unterrichtsgegenstände „nach der Möglichkeit der allgemeinen Bildung des Gemüths in jeder Epoche zu bestimmen“ und jeden Gegenstand im Unterricht so zu behandeln habe, wie er am meisten auf das Gemüt zurückwirkt, um eine „ziemliche Gleichheit“, nämlich in der Einstimmung auf die bürgerliche Gesellschaft zu erzeugen: „Auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten“ (Humboldt 1809, S. 189). Eine solche Gleichheit des subjektiven Eingestimmtseins auf die Konstituierung der bürgerlichen Gesellschaft war – wie Humboldt durchaus bewusst war – von objektiver sozialer Gleichheit zu unterscheiden.

Der Minister Zedlitz hatte im Kontext der Schulreformplanungen des Oberschulkollegiums formuliert, dass es eine Torheit sei, „den künftigen Schneider, Tischler, Krämer, wie einen künftigen Konsistorialrath oder Schulrektor zu erziehen, sie alle lateinisch, griechisch, hebräisch zu lehren“ (Zedlitz, Vorschläge zur Verbesserung des Schulwesens in den Kgl. Landen, 1787, zitiert nach Herrlitz 1973, S. 162). Wertet man die gegenläufige Überlegung „als eine direkte Antwort des Neuhumanisten an den Spätaufklärer“ (Herrlitz ebd., S. 123), dann wird deutlich, dass Humboldts Bildungsvorstellungen Teil eines neuen, sich an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert konstituierenden Rationalitätstypus waren (vgl. die Einleitung in Jahnke, Otte 1981), wobei Humboldt eben nicht, wie in Zedlitz' Äußerung impliziert, einen *materialen* Nutzen der Griechischkenntnisse für den Tischler unterstellte. Vielmehr wurde die Einstimmung aller in eine gemeinsame „Gesinnungslage“ im Sinne der Nationalbildung intendiert, die durch die Teilhabe jedes einzelnen an einem Traditionszusammenhang sprachlicher, philosophischer und politischer Kultur zum Zweck der bewusstseinsmäßigen Antizipation bürgerlicher Gesellschaftsverhältnisse und Öffentlichkeitsstrukturen vermittelt werden sollte. Für diesen Zweck wurde die griechische Antike von den Neuhumanisten bewusst instrumentalisiert. In Anbetracht der ideologischen Zielsetzung wäre es allerdings auch geradezu widersinnig gewesen, für den Rekurs auf die griechische Antike weltanschau-

liche Neutralität zu reklamieren. Mit „mystischer Weihe“ (Spranger), was immer das in diesem Kontext heißen mag, hatte das nichts zu tun.

Jedoch ist auch die Interpretation des Humboldtschen Individualitätsbegriffs, wie sie Menze vornimmt, für das Verständnis der bildungsorganisatorischen Aspekte des geplanten Schulsystems irreführend. Von der Theorieauffassung her liegt ihr offenbar die Ansicht zugrunde, es schade der Theorie, in die Praxis hineingezogen zu werden. Wird Theorie nicht als Moment einer bestimmten Praxis begriffen und analytisch in deren Kontext gestellt, dann kann man eigentlich nur noch die Kluft zwischen den reinen Idealen und ihrer Verwässerung in der Praxis konstatieren. In diesem Sinne hat Herwig Blankertz darauf hingewiesen, dass in der Konsequenz von Positionen wie der Menzes die Geschichte des Bildungssystems nach Humboldt im Grunde nur noch als Verfallsgeschichte gesehen werden könne: „Ein Höhepunkt der Vergangenheit – in diesem Fall: die Reformintentionen Humboldts – wird als unangreifbarer, idealer Maßstab gewählt, dem gegenüber die Wirklichkeit sich nur vor sich selber schämen kann“ (Blankertz 1982, S. 135). Aus den Passagen über den Humanismus als Reformprogramm Humboldts in Detlef K. Müllers „Sozialstruktur und Schulsystem“ ist nicht ganz eindeutig zu entnehmen, ob Müller nicht ein ähnliches Theorieverständnis wie Menze nahelegt. Er geht davon aus, dass zur Analyse der „praktischen Zielsetzungen und Auswirkungen der Humboldtschen Bildungstheorie [...] eine Interpretation der Erlasse, Stellungnahmen, Gutachten und Briefe aus der Sektionszeit“ nicht ausreiche, weil solche Quellen den Kompromisszwang dokumentierten, „dem jeder theoretische Ansatz in seiner Verwirklichung unterliegt“ (Müller 1977, S. 138). Es soll nun nicht bezweifelt werden, dass Humboldts bildungstheoretische Auffassungen nicht allein aus dem genannten Typus von Materialien heraus analysiert werden können. Für ihre „praktischen Zielsetzungen“ und vor allem für ihre „Auswirkungen“ stellt sich dies jedoch anders dar. Es ist vielmehr umgekehrt davon auszugehen, dass die praktischen Intentionen in erster Linie in den Schriften ablesbar sind, die eng auf den entsprechenden Praxiskontext bezogen und aus ihm heraus entwickelt oder direkt in ihm entstanden waren.

Bei seiner hypothetischen Rekonstruktion der bildungsorganisatorischen Pläne Humboldts mit Hilfe von dessen Stellungnahme zum Entwurf einer neuen Konstitution für die Juden von 1809 verlagert Müller Elemente und Stichworte der Diskussion um die Gesamtschule, wie sie in den späten 1960er und in den 1970er Jahren geführt worden ist, in Humboldts Bildungstheorie zurück: fehlende Bildungsmotivationen der benachteiligten sozialen Schichten; Chancengleichheit; aktive Steuerung gegen schichtspezifische Sozialisationsnachteile und klassenspezifische Unterscheidungskriterien mit Hilfe der Schulstruktur; gleiche Bildung für alle; Bildungsfähigkeit des Schülers anstatt der momentanen Qualifikationsanforderungen und der bestehenden Berufsdifferenzierung als Grundlage staatlicher Schulreformpolitik; Unhaltbarkeit des Begabungsbegriffs als Rechtfertigung der Schulstrukturdifferenzierung; Entschärfung der Gefahr sozialer Konflikte einschließlich des revolutionären Klassenkampfes durch die Errichtung eines für alle sozialen Schichten zugänglichen Qualifikations- und Berechtigungssystems (vgl. Müller 1977, S. 139ff.).

Die spezifische Stoßrichtung der Bildungstheorie Humboldts und die gesellschaftlichen Strukturbedingungen für Schulreform im frühen 19. im Unterschied zur zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts werden so nicht deutlich. Zudem geriete man in eine erhebliche Beweisnot, wenn man belegen wollte, dass die mit jenen Momenten nicht übereinstimmenden Passagen aus den Schriften Humboldts, die dem Sektionskontext entstammen, als Abstriche zu bewerten sind, die Humboldt aufgrund von Kompromisszwang an seinen Bildungsidealen und den ihnen eigentlich entsprechenden Schulstrukturen vorgenommen haben soll. Hält man sich an

den Sektionsbericht, so behandelte Humboldt die Tatsache, dass nicht alle Eltern das Schulgeld aufbringen konnten, das den Besuch des Gymnasiums bis zum Abitur ermöglichte, wie gesagt, mit pragmatischer Gelassenheit. Er gab ihr sogar eine normative Legitimation (die als Resultat von Kompromisszwang nicht plausibel zu machen ist, da man es sonst beim ersten Teil des Satzes hätte bewenden lassen können): dass nämlich „nicht alle Schüler einer Stadt gleich sein können *noch gleich sein sollen*“ (Bericht der Sektion, a.a.O., S. 207, Herv. IL). Ungleichheiten, die nicht ständisch-feudal verursacht waren und als solche reproduziert wurden, wurden von Humboldt auch nicht angegangen; seine Bildungstheorie war nicht so utopisch angelegt, dass sie intendierte, den Typus von Ungleichheiten, der im Rahmen der bürgerlichen Gesellschaft entstand, qua Bildungsorganisation zu beseitigen. Das war nicht sein Problem. Humboldts Bildungsorganisation war für das Bürgertum gedacht, nicht für, allerdings auch nicht gegen die unteren sozialen Schichten – und natürlich auch nicht für oder gegen das Proletariat, das sich in Preußen erst relativ spät herausbildete. Der Haupteinwand gegen die Analogisierung der von der Unterrichtssektion eingeleiteten Schulstrukturveränderung mit der heutigen Gesamtschule richtet sich dagegen, dass man es im einen Fall mit den Anfängen der Institutionalisierung des Allgemeinbildungssystems *vor* der Herausbildung seiner Dreigliedrigkeit zu tun hat, im anderen Fall mit den „Bildungskatastrophen“, „Qualifikationskrisen“, „Motivationsproblemen“, „nicht ausgeschöpften Begabungsreserven“, „sozialen Folgen der Automation“ usw., deren Wirkungen und Akteure in einem ganz anderen Rahmen der Klassenauseinandersetzungen stehen.

Von größter Bedeutung für die Beurteilung der schulpolitischen Rahmenbedingungen der Bildungsreform des frühen 19. Jahrhunderts in Preußen ist jedoch Detlef K. Müllers empirisch fundierter Nachweis einer *sozialen Offenheit des damaligen Gymnasiums für alle Schichten des Bürgertums*. Müller hat mit empirischem Datenmaterial über die soziale Herkunft der Gymnasiasten, ihr Abgangsverhalten und ihre Berufswahl den in der historischen Pädagogik bis dahin vorherrschenden Lehrsatz relativiert, nach dem das im frühen 19. Jahrhundert errichtete, in Grundzügen heute noch bestehende allgemeinbildende Schulwesen vermittelt über den sozial elitären Charakter des Gymnasiums schon seit Beginn seiner Existenz als sozial selektives dreigliedriges Schulwesen bestanden habe. Wie man seit den Forschungen Müllers weiß, ist diese Auffassung revisionsbedürftig, auch dann, wenn man der Müllerschen Interpretation einer „Gesamtschulfunktion“ der höheren Schulen – im Sinne von „Regelschulen für die männliche schulpflichtige Bevölkerung aller sozialen Schichten“ – bis ins letzte Drittel des 19. Jahrhunderts nicht folgt. Müller selbst zieht inzwischen den Terminus der „Multifunktionalität“ des Gymnasiums dem der „Gesamtschulfunktion“ mit Blick auf die Vereinnahmung des Terminus „Gesamtschule“ für unterschiedliche pädagogische und politische Richtungen vor (vgl. sein Vorwort zur Studienausgabe von „Sozialstruktur und Schulsystem“).

Die soziale Offenheit des Gymnasiums für alle Schichten des Bürgertums, d.h. die „Polyvalenz“ seiner Funktionen für Frühabgänger *und* spätere Studierende charakterisiert Müller wie folgt: „Die multifunktionale Struktur des preußischen Gymnasiums und der übrigen höheren Schulen war in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Bedingung der Existenz dieser Anstalten. Selbst bei ausreichenden Finanzquellen besteht ein unterer Grenzwert für eine durchsetzbare Schüler/ Lehrer-Relation im öffentlichen Bildungswesen. Von einigen Eliteanstalten abgesehen, benötigte die Mehrheit der preußischen Gymnasien und höheren Schulen die Frühabgänger, hätte der Ausbau eines differenzierten Volks-, Mittel- oder Realschulwesens den Bestand der meisten Gymnasien infrage gestellt. – Der im Gegensatz zu England und Frankreich verspätete Beginn der industriellen Entwicklung in Preußen förderte und ermög-

lichte die soziale Offenheit der Gymnasien“ (Müller 1981, S. 246ff.). Nach Müller setzte sich eine sozial negative Bewertung des Frühabgängerverhaltens (Schulabgang nach Quinta, Quarta oder Tertia) und eine Bewertung der gymnasialen Schullaufbahn bis zum Abitur (oder zumindest bis zum Einjährigen) als der alleinig erfolgreichen Schulkarriere erst sukzessive in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts durch.

Für die Analyse der Lehrplanarbeit der Berliner wissenschaftlichen Deputation ist die Multifunktionalität des Gymnasiums im frühen 19. Jahrhundert äußerst wichtig. Es zeigt sich nämlich, dass sie von der Berliner Deputation (die Königsberger Deputation nahm die neuen schulpolitischen Orientierungen offenbar weniger bewusst wahr; vgl. Diltthey, Heubaum 1900) als das Leitmotiv für die Anlage der Bildungsorganisation, die Dimensionierung der Schulfächer wie auch für den Zuschnitt des Fächerkanons insgesamt aufgenommen wurde. Der Aspekt der *sozialen* Multifunktionalität der Gymnasien wurde damit zum entscheidenden *inhaltlichen* Kriterium der Lehrplanerstellung.

Insgesamt ist hinsichtlich der Vorgaben der Sektion für die Lehrplanarbeit der wissenschaftlichen Deputation festzustellen, dass sie – soweit das materialmäßig belegt ist – nicht über die dargestellte Vorgabe für die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen, d.h. den stufenförmigen Aufbau von Elementarschule, Stadtschule und Gymnasium mit einem möglichst einheitlichen Curriculum hinausgingen; es wurden dagegen keine Entscheidungen in Fragen des Fächerkanons und der sonstigen curricularen Struktur vorgegeben. Man muss davon ausgehen, dass dies vor dem Hintergrund eines bestimmten gemeinsamen bildungs- und gesellschaftspolitischen Diskussionskontextes jedoch ausreichte, um die wissenschaftliche Deputation arbeits- und funktionsfähig zu machen. Dies ist nicht so zu verstehen, dass es in den Köpfen der Beteiligten ein fertiges Konzept gegeben hätte, das dann nur noch auf die in der Wirklichkeit gegebenen Bedingungen hin hätte deduziert werden müssen. Die konkrete Arbeit an der Erstellung des Lehrplans dokumentiert vielmehr, dass sich ein gemeinsames Verständnis der Beteiligten im Prozess selbst erst herausbildete. In diesem Sinne sind die Lehrplanentwürfe von 1810 und 1811 und der Normallehrplan von 1816 einschließlich weiterer Stationen der Erarbeitung nicht so sehr als Resultate von Kompromisszwängen anzusehen, denen jeder der Beteiligten seine Konzeptionen in der Umsetzung in die Wirklichkeit ausgesetzt sah. Sie waren vielmehr Produkte eines kollektiven Meinungsbildungsprozesses, die der Wirklichkeit, für die sie gedacht waren, wahrscheinlich eher gerecht wurden, als es individuell erdachte und autoritär durchgesetzte Produkte hätten tun können. Dafür spricht schon allein die Breite der fachlichen und schulpädagogischen Kompetenzen, die von den einzelnen beige-steuert wurden und beispielsweise in die Angaben über den curricularen Aufbau und die inhaltlichen Zielsetzungen der Unterrichtsfächer eingingen.

Bei Jeismann heißt es: „Die wissenschaftliche Deputation sah sich vor die Aufgabe gestellt, die sehr allgemeinen und programmatischen Bemerkungen Humboldts über die Stufenfolge der nationalen Bildung in schulorganisatorische Bestimmungen umzusetzen“ (Jeismann 1974, S. 362). Die Frage, wie sich relativ abstrakt und allgemein klingende bildungstheoretische und -organisatorische Zielvorstellungen in curriculare Operationalisierungen und konkrete Lehrplanformulierungen umsetzen, dürfte eine der kompliziertesten Problematiken der Pädagogik und ihrer Geschichtsschreibung abgeben. Ich möchte an ihre Beantwortung ähnlich wie Jeismann im Wesentlichen deskriptiv herangehen. Jeismann skizziert zu diesem Zweck drei verschiedene „Konzeptionen zur Lösung des Problems“ aus dem historischen Kontext der Lehrplanerstellung: Bernhardis Bildungskonzept der Universalität und Nationalität nach der Schulprogrammschrift von 1809, den Normalplan von 1816, den er, wie in der Literatur üblich, Süvern zuschreibt, und Schleiermachers Votum von 1814 zum Vorentwurf des Normal-

plans von 1812 (vgl. Jeismann ebd., S. 363ff.). Diese Texte stellen jedoch weniger drei verschiedene Lösungsansätze im Sinne konkurrierender Deduktionen aus den bildungsorganisatorischen Vorgaben Humboldts dar, wie Jeismann nahelegt, sondern sind Bestandteile eines kooperativen und kollektiven praktischen Prozesses. Eine gemeinsame Auffassung über die schulorganisatorische Strukturierbarkeit eines allgemeinbildenden Schulwesens ist eher am Ende – mit dem Normalplan von 1816 – als am Anfang dieses Prozesses zu erwarten. Es ist gleichwohl nützlich, sich zunächst eine Vorstellung von bestimmten bildungs- und gesellschaftspolitischen Rahmenannahmen zu verschaffen, die den Allgemeinbildungskonzeptionen des frühen 19. Jahrhunderts offenbar gemeinsam waren. Da solche Gemeinsamkeiten existierten, ist zumindest zu bedenken, dass die genannten Vorgaben Humboldts über die Stufenfolge des Schulwesens, die aus der heutigen Perspektive als sehr allgemein und programmatisch erscheinen, in der geschichtlichen Praxis, deren Moment sie darstellten, aber möglicherweise als hinreichend konkret, ja sogar als relativ strikte Vorgaben für die Lehrplanentwicklung verstanden werden konnten.

Zur Konzeption von Allgemeinbildung im frühen 19. Jahrhundert

Rahmenbedingungen

Für die Entwicklung und bestimmte Gemeinsamkeiten der Allgemeinbildungskonzeptionen im frühen 19. Jahrhundert gaben besondere gesellschaftspolitische und ökonomische Bedingungen den Rahmen ab. Die Problemlage, mit der die preußischen Reformer konfrontiert waren, bestand in einer relativ umfassenden Rückständigkeit Preußens. Was das ökonomisch-technologische Niveau betraf, wurde diese Rückständigkeit im Vergleich mit England, was das politisch-kulturelle Niveau betraf, im Vergleich mit Frankreich konstatiert. Der Zusammenbruch des alten preußischen Staates im Krieg gegen das napoleonische Frankreich und im Gefolge der militärischen Niederlage bei Jena und Auerstädt in den Jahren 1806 und 1807 demonstrierte das Scheitern der bis dahin staatstragenden und den Staat leitenden gesellschaftlichen Kräfte und Schichten des Adels und des königlichen Hofes in drastischer Weise. Vor diesem Hintergrund gelangten reformorientierte Angehörige des Adels und des Bürgertums, die zuvor teilweise zu den Kritikern des Staates gehört hatten (vgl. Humboldt 1792), in staatlich-administrative Schlüsselpositionen. Das Jahr 1807, das als größte Erniedrigung Preußens aufgefasst wurde, markierte zugleich die Wende zu einem gewaltigen nationalen Aufschwung. Friedrich Wilhelm III.: „Ich bin gesonnen, das Wohl und Gedeihen Meiner Länder hauptsächlich auf die sorgfältig geleitete Entwicklung der geistigen Kräfte zu gründen“ (1807, zitiert nach Eilers 1849, S. 118).

In dieser Situation wurde der Staat in Preußen zum Hauptinstrument der Konstituierung von Strukturen der Öffentlichkeit, Politik, Wissenschaft und Wirtschaft einer bürgerlichen Gesellschaft; er wurde zum wichtigsten Instrument, um eine in die Zukunft gerichtete Gesellschaftspolitik in Gang zu setzen. Wie berechtigt die vorherige Beurteilung des Staates als eines restriktiven Organs seitens seiner Kritiker war, wird deutlich, wenn man sich vor Augen führt, welche Reformen damals als vordringliche in Angriff genommen wurden: Erst in den Jahren nach 1807 fand in Preußen die (weitgehende) Aufhebung des Zunftzwanges und der Leibeigenschaft der Bauern, die Durchsetzung der Gewerbefreiheit und der städtischen Selbstverwaltung statt – wichtige Bedingungen für den Aufschwung des Bürgertums. In die-

sem Sinne bildeten die Stein-Hardenbergschen Reformen den Beginn der bürgerlichen Revolution in Preußen (vgl. Engels 1870/75, S. 539).

Die Veränderung in der Rolle und Funktion des Staates im Zuge der preußischen Reformphase war für die Entwicklung und den gesellschaftspolitischen Hintergrund des Allgemeinbildungskonzepts von ausschlaggebender Bedeutung. Grob skizziert kann man das Ende der merkantilistischen Wirtschaftspolitik des feudalabsolutistischen Staates des 18. Jahrhunderts als einen Rückzug aus der eigenen ökonomischen Tätigkeit und als einen Verzicht des Staates auf unmittelbare Eingriffe in die Ökonomie darstellen, denen im 18. Jahrhundert auch die Schulpolitik des preußischen Staates im Wesentlichen untergeordnet war (vgl. Thiele 1913, Einleitung). Dieser Rückzug bedeutete zweierlei. Zum einen verlor der Staat seine Funktion der Produktion und Reproduktion der ständisch-feudalen Wirtschaftsstrukturen; so gesehen, könnte man die mit den preußischen Verwaltungsreformen eingeleiteten und herbeigeführten Veränderungen in der Staatstätigkeit als eine Abwendung des Staates von der Ökonomie interpretieren. Das würde jedoch nur dann einen Sinn ergeben, wenn damit die alten feudalen und ständisch begrenzten ökonomischen Strukturen gemeint sind.

Der Verzicht des Staates auf *unmittelbare* Eingriffe in die Ökonomie bzw. die eigene direkte ökonomische Tätigkeit ermöglichte es, „im Allgemeinen“ für die Entwicklung der einer bürgerlichen Gesellschaft angemessenen ökonomisch-technologischen Basis zu wirken. Gerade die Verlagerung aller Staatsfunktionen in den gesellschaftlichen Überbau war, so paradox das zunächst klingt, die Voraussetzung dafür, dass der Staat – großenteils über administrative Maßnahmen – ideelle und institutionelle Vorlauffunktionen für die Konstituierung der modernen bürgerlichen Gesellschaft und kapitalistischer Produktionsverhältnisse erhielt. Die genannten Reformmaßnahmen – Aufhebung des Zunftzwangs und der Leibeigenschaft, Durchsetzung der Gewerbefreiheit und der städtischen Selbstverwaltung – waren *vermittelte* Eingriffe in die ökonomische Basis, und zwar unter Konzentration auf die Festlegung der allgemeinen Parameter wirtschaftlicher Entwicklung. Damit war der Weg frei für eine relative Autonomisierung der Entwicklung der ökonomischen Basis gegenüber dem Staat, was nach Lage der Dinge eine aktive Beförderung und Beschleunigung der ökonomischen Entwicklung und der gesellschaftlichen Arbeitsteilung bedeutete. So gesehen, sind die mit den preußischen Reformen herbeigeführten Veränderungen der Staatstätigkeit im Gegenteil als eine Hinwendung des Staates zur Ökonomie interpretierbar, jedoch auf einem höheren Niveau der Verallgemeinerung und institutionellen Vermittlung der Beziehungen zwischen Staat und ökonomischer Basis der Gesellschaft.

Anders als in Frankreich, in dem in den Jahren nach 1789 eine Revolution „von unten“ stattgefunden hat, fand in Preußen eine Reform „von oben“ statt. Aus Gründen des realen politischen Kräfteverhältnisses und weil das Bürgertum in Preußen von bestimmten Momenten und Wendungen, die die Revolution in Frankreich nahm, abgeschreckt wurde (vgl. dazu die umfangreiche Quellenzusammenstellung von Träger und Schaefer 1979), stellte der von Seiten des Staates in die Wege geleitete Reformprozess zugleich einen politischen Kompromiss zwischen Aristokratie und Bürgertum dar. Vor diesem Hintergrund ist für die Bildungsreform, die ideell im Zusammenhang mit der klassischen deutschen Philosophie gesehen werden muss, ja auch der Terminus von einer Revolution geprägt worden, die „im Kopfe“ stattgefunden habe. In einem bestimmten Sinne stellte „Bildung“ so etwas wie eine gesellschaftspolitische Ersatzstrategie für die Revolution dar. „Auf dem Hintergrund der Französischen Revolution, der sie vergleichbar sind, wird der eigentümliche Charakter der preußischen Reformen deutlich. Sie stellen gleichsam ein historisches Experiment dar. Unter den freilich spezifischen Bedingungen der deutschen Situation sind sie ein Versuch, soziale Umwälzungen in

Gang zu bringen und zu vollziehen, ohne gleichzeitig die Risiken und sozialen Kosten gewaltsamer Erschütterungen überkommener Verhältnisse tragen zu müssen. Man könnte die Reformen in diesem Sinne als den Versuch charakterisieren, eine ‚ordentliche‘ Revolution zu machen. In dieser emanzipatorischen Komponente wird der Einfluß des deutschen Idealismus sichtbar. Aufgrund dieser Eigentümlichkeit der gesamten Reformbewegung mußte der Bildungsreform eine zentrale Rolle zufallen“ (Titze 1973, S. 99).

Ebenso wie die Bildungsreform als realer Prozess der Institutionalisierung des allgemeinbildenden Schulwesens im frühen 19. Jahrhundert gehörte auch die theoretische Konstruktion der damaligen Allgemeinbildungskonzeptionen in den skizzierten gesellschaftspolitischen Kontext. Die von den preußischen Reformern konstatierte Problemlage einer ökonomisch-technologischen und politisch-kulturellen Rückständigkeit des Landes wurde deutlich als eine Mangelsituation wahrgenommen, die man nicht zuletzt durch eine nachhaltige Reform des Bildungswesens zu beseitigen trachtete. Schleiermacher: „[...] in der Tat, wie kann sich die Liberalität, die die erste schöne Folge des Wohlstandes sein soll, besser und an einem wichtigeren Gegenstände äußern, als dadurch, daß nicht geeilt wird, die Jugend in den wirklichen Erwerb einzuspannen. Nur auf diesem Wege können wir uns jener allgemeinen Verbreitung intellektueller Kultur nähern, durch welche sich England auszeichnet und auf welcher dort sowohl die Würde des öffentlichen Lebens als der kräftige Aufschwung der höheren Gewerbe beruht“ (1814a, S. 148f.). Es stellt sich die Frage, wie sich diese Problemwahrnehmung in der Konzipierung des Allgemeinbildungsbegriffs niederschlug und wie sich Allgemeinbildung als ideologisches Konzept in die staatliche Vorlauffunktion gegenüber den rückständigen gesellschaftlichen Praxisbereichen einordnete. Denn gerade angesichts einer Mangelsituation durfte das theoretische Konzept, das mit zu seiner Überwindung beitragen sollte, ja nicht nur Moment der gegebenen – zu überwindenden – Praxis sein, sondern musste eine zukünftige, noch nicht bekannte Praxis antizipieren (die Eigenständigkeit von Theorie gegenüber ihrer sozialen Determination hängt mit dieser Antizipationsfunktion zusammen).

Modelle der Generierung von „Allgemeinheit“

Es lag nun schon vom Terminus her auf der Hand, dass jedes Allgemeinbildungskonzept eine Vorstellung darüber enthalten musste, woher sich die Allgemeinheit der für den Bildungsprozess ausgewählten Inhalte bezog und wie sie sich sichern ließ. Das Allgemeinbildungskonzept des frühen 19. Jahrhunderts – etwa in Gestalt der Bildungstheorie Humboldts und in Gestalt der Bildungstheorie Schleiermachers – bezog seine theoretische Begründung und die Sicherung der Allgemeinheit der Bildungsinhalte konzeptionell aus der Antizipation der Zukunft der bürgerlichen Gesellschaft.

Aufgrund ihrer ständischen Zersplitterung und ihres vergleichsweise niedrigen technologischen Niveaus konnte die vorfindliche ökonomische Basis der Gesellschaft den Allgemeinbildungstheorien des frühen 19. Jahrhunderts nicht den Hintergrund für die gesuchte Sicherung der Allgemeinheit der Wissensinhalte liefern. Der Rekurs auf die Ökonomie wäre zwar unter den heutigen Bedingungen denkbar, in denen man es mit einer hoch vergesellschafteten und verwissenschaftlichten Ökonomie zu tun hat. Die in den handwerklichen, künstlerischen und gewerblichen Berufen des 18. Jahrhunderts vorhandenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Wissensbestände konnten aber nach damaliger Lage der Dinge allenfalls kompilatorisch zusammengestellt werden – die enzyklopädischen Wissensauffassungen der Pädagogik der Spätaufklärung verfahren, grob dargestellt, in dieser Weise; ihnen gelang aber trotz der Bemühungen um eine Theoretisierung des Wissens nicht die Generierung von „Allgemeinheit“.

Der gesuchte Wissenstyp „Allgemeinbildung“ musste demgegenüber Momente einer Allgemeinheit enthalten, die sich eben nicht durch Rekurs auf den gegebenen und zu überwindenden rückständigen Zustand der Ökonomie einschließlich des ständisch segmentierten Berufswissens gewinnen ließen. Die einzige Möglichkeit zur Gewinnung von Allgemeinheit bestand daher im Rekurs auf Momente des gesellschaftlichen Überbaus. Er fand in den Allgemeinbildungstheorien des frühen 19. Jahrhunderts in verschiedenen Variationen, die zum Teil auch miteinander verknüpft wurden, statt: in der Form der Begründung der Allgemeinheit von Wissen durch den Bezug auf die Religion, die Wissenschaft, die Philosophie, die Sprache und politische Kultur des antiken Griechenland, auf die „Nation“, auf den Staat und die bürgerliche Öffentlichkeit.

Die übergreifende Formel stellte der Terminus der „Gesinnung“ dar. Er tauchte in allen Allgemeinbildungskonzeptionen und in nahezu jeder Schrift auf, die sich mit der intendierten Funktionsweise des zu errichtenden Bildungssystems befasste, und zwar mit unterschiedlichen Attribuierungen als „religiöse Gesinnung“ (Bernhardi 1810; Bericht der Sektion von 1809), „wissenschaftlicher Geist“, „philosophischer Sinn“ (Schleiermacher 1808), „Gesamtstimmung“, „Gemüt“ (Humboldt 1809, Schleiermacher 1814a), „Gemeinsinn“, „Gemeingeist“ usw. Als ethischer Begriff stand er für die Intention, Wissen auf den *sozialen Kontext der Gesellschaft als ganzer* zu beziehen und es in seiner größeren materialen Vielfalt und Variabilität zugleich als eine formal verallgemeinerte Totalität zu repräsentieren: Der Gesinnungsbegriff bildete gewissermaßen die Formel, die für die Allgemeinheit der Bildung stand und jeweils den speziellen Kenntnissen, Fertigkeiten, besonderen Wissenstypen und Wissensbeständen gegenübergestellt wurde. Je nachdem, welche Nuancierung der Begriff der Gesinnung erfuhr, hatte man es mit im Einzelnen mehr oder weniger unterschiedlichen Konzeptualisierungen von Allgemeinbildung zu tun. Gemeinsam war ihnen jedoch die zugrundeliegende Konstruktion: der Rekurs auf Momente des gesellschaftlichen Überbaus, die als das Allgemeine gegenüber der vorfindlichen ökonomischen Basis der Gesellschaft gedacht wurden und demzufolge dem Einzelwissen, das sich aus den gewerblichen, landwirtschaftlichen und handwerklichen Berufen ergab, gegenübergestellt wurden; dem gleichen Prozess wurden auch die Wissensbestände der Gelehrtenberufe alten Typs unterzogen.

In diesem Sinne stellten die Allgemeinbildungskonzeptionen des frühen 19. Jahrhunderts keine Abwendung von der Ökonomie (es sei denn, von der des 18. Jahrhunderts) und den gesellschaftlichen Verhältnissen dar, sondern im Gegenteil eine Hinwendung zur ökonomischen Basis, zu den gesellschaftlichen Praxisbereichen und zu den Berufstätigkeiten, und zwar zu prinzipiell allen, die in der bürgerlichen Gesellschaft nach Überwindung der ständisch-feudalen Verhältnisse denkbar, möglich und angestrebt waren. Die Logik der Allgemeinbildungskonzeptionen bestand in der ideellen Vorwegnahme und Antizipation der bürgerlichen Gesellschaft und der ihr angemessenen Strukturen gesellschaftlicher Praxis; dies galt ungeachtet der im Einzelnen unterschiedlich gewichteten Versuche zur Begründung von „Allgemeinheit“. Von diesem Ausgangspunkt aus gab es relativ unterschiedliche Akzentuierungen für die theoretische Begründung von Allgemeinheit, nicht etwa nur eine einzige. Vielmehr implizierte die Entscheidung für einen bestimmten Typus von „Gesinnung“ durchaus im einzelnen unterschiedliche Relationierungen von formalen und materialen Aspekten der Wissensentwicklung im Bildungsprozess. Es gab mit anderen Worten gewisse Grenzen in den Kombinationsmöglichkeiten, so dass man nicht beliebig Verallgemeinerungen vom Typ A mit Spezialisierungen vom Typ B o. ä. kombinieren konnte.

Um dies an einem Beispiel zu verdeutlichen: Bei Bernhardi (1810) war der Terminus, der die Verallgemeinerung des bildungsrelevanten Wissens bezeichnete, der der „religiösen Gesinnung“. Bernhardi gründete hier die Allgemeinheit allgemeiner Bildung explizit auf die Religion und eine in ihren wesentlichen Zügen als religiös begriffene Sittlichkeit bzw. Ethik. Alles spezielle oder material besondere Wissen in der Schule wurde als Äußerungsform von Religiosität angesehen und dadurch auf einen gemeinsamen (ethischen) Nenner gebracht. Umgekehrt wurden alle Unterrichtsinhalte durch ihren Zusammenhang mit der Religion als „bildend“ angesehen. Bernhardi schrieb, dass der Schüler *als Schüler* in das später notwendige sittliche Handeln – das Handeln aus einer bestimmten „Gesinnung“ heraus – eingeübt werden solle, damit nicht Sittlichkeit und Religion „ein todes“ würden: „der Schüler muß daher auch als Schüler eine Sphäre des sittlichen und religiösen Handelns haben, er soll als Schüler, das heißt auf der Unterrichtsanstalt selbst, die durch den Unterricht erworbene sittliche und religiöse Gesinnung offenbaren; an welchem Orte wird der Kreis dieser Wirksamkeit liegen? Nirgend anders als in der Gesamtheit aller Lehrobjecte, welche aus diesem Gesichtspuncte als die Welt erscheinen, in welcher sich Religiosität und Sittlichkeit des Schülers thätig darstellen sollen. Diese religiöse und sittliche Form ist der Fleiß, auf dessen Erregung aus wahrhaft sittlichen Motiven der Religionsunterricht und die ethische Bildung vorzüglich hinwirken müssen [...]; es giebt von diesem Gesichtspuncte aus keine Unterrichtsanstalt mehr, sie hat sich in eine Erziehungsanstalt verwandelt, dadurch nämlich, daß alle Lehrobjecte von Ethik und Religion abhängig gemacht sind“ (Bernhardi 1810, S. 133).

Das war nun nicht in dem Sinne zu interpretieren, als ob alle Bildungsinhalte in den einzelnen Schulfächern in irgendeiner Weise religiösen Charakters hätten sein müssen. Worum es Bernhardi ging, war vielmehr die Rückführbarkeit aller Unterrichtsinhalte auf ein *einheitsstiftendes Prinzip*, die Sicherung der Allgemeinheit der Bildungsinhalte durch eine bestimmte weltanschauliche Sichtweise. Dass er den Fleiß des Schülers als äußere Manifestation der Sittlichkeit und Religiosität konzipierte, verwies dabei auch auf Motive und Termini der Pädagogik der Aufklärung, die den Schüler durch die Erziehung zur „Industriosität“ zum nützlichen Bürger und guten Menschen machen wollte. Das Problem dieses Begründungsversuchs von „Allgemeinheit“ – es finden sich bei Bernhardi auch andere – bestand darin, dass er zahlreiche Bildungsinhalte, die er aus pragmatischen Gründen und aus seiner eigenen Praxiserfahrung im Schulwesen heraus für notwendig erachtete, nicht konsistent unter der Formel „Religion und Ethik“ abbuchen konnte, wie seinem Begründungsversuch „Über die ersten Grundsätze der Methodik für die Lehrobjecte eines Gymnasiums“ (1810) für den curricularen Zusammenhang der verschiedenen Schulfächer deutlich anzumerken war. Im Übrigen waren gerade die Schulprogrammschriften Bernhardis von 1809, 1810, 1811 und 1815 illustrative Beispiele für verschiedene inhaltliche und methodische Begründungsversuche der Allgemeinheit schulischer Bildungsinhalte; so begründete er in der Schrift „Ueber Zahl, Bedeutung und Verhältnis der Lehrobjecte eines Gymnasiums“ (1809) den allgemeinbildenden Fächerkanon unter Bezugnahme auf „Menschheit“ (Universalität) und „Nation“ (Nationalität). Wie hier, so handelte es sich auch bei dem Rekurs auf Religion und Ethik um den Versuch, die Allgemeinheit der Bildungsinhalte auf den gesellschaftlich-sozialen Kontext als ganzen zu beziehen anstatt auf die ständisch zersplitterte ökonomische Basis, wie dies in den Erziehungs- und Unterrichtskonzeptionen der Spätaufklärung mit ihrer Orientierung auf „Brauchbarkeit“, „Gemeinnützigkeit“ und „Industrie“ (im Sinne von Gewerbefleiß) der Fall war. Sich den sozialen Kontext als ein Ganzes vorzustellen, gelang Bernhardi allerdings nur, indem er soziale Prozesse als abge-

leitete Variablen der Religion auffasste, die ihm ihrerseits nicht als gesellschaftlich determiniertes, sondern nur als determinierendes Moment erschien.

In einer anderen Schrift erschließt sich die Logik der Bildungsauffassung Bernhardis vor dem Hintergrund der Vorlauffunktion von Bildung für die Konstituierung der Praxis der bürgerlichen Gesellschaft über ein bestimmtes Verwissenschaftlichungskonzept. So repräsentierte die Universalbildung nach Ansicht Bernhardis den zeitgenössischen Typus wissenschaftlicher Bildung, nämlich das Streben nach wissenschaftlicher Universalität. Gemeint war damit eine Erweiterung der im Rahmen einer Nation zu einer bestimmten historischen Epoche verfügbaren Wissensbestände um die Wissensbestände aller Epochen und Nationen. Mit diesem Streben schloss man sich an „die Menschheit überhaupt“ an und bürgerte sich in eine weltgesellschaftliche Gesamtheit ein. Statt einer „unseeligen Vervielfältigung der Gegenstände“ des Unterrichts, die entstehe, wenn man sich die Summe aller Kenntnisse aneignen wollte, komme es auf die Wahl solcher Gegenstände an, „bei welchen von Zeit, Ort und Nation gar nicht die Rede ist, in bestimmten Objecten den Schüler nur als Menschen auszubilden sucht, nur ihm eine weltbürgerliche Richtung giebt“ (Bernhardi 1809, S. 7). Zu diesen Fächern rechnete Bernhardi als „philosophische“ Disziplinen: die reine Mathematik, die Ethik als Bildung des sittlichen Gefühls, die Bildung des schönen Gefühls (im Sinne der Ästhetik) durch Deklamationen und an den Produkten der redenden Künste sowie die Physik; als „historische“ Disziplinen: die Universalgeschichte, die Geographie und die Naturgeschichte. Den Attributen einer Anschließbarkeit an die Menschheit im Allgemeinen, einer wissenschaftlichen Universalität und einer Weltbürgerlichkeit korrespondierten auf der Seite der Nationalbildung die besondere Beachtung der Nationalität, das Streben nach Volkssouveränität und die Bildung zum Staatsbürger. Zur Nationalbildung rechnete Bernhardi die deutsche Sprache, die Landesreligion sowie preußische Staatenkunde, ein Konglomerat aus Geographie, Geschichte, Statistik und Gesetzeskunde des Landes.

Für die damalige Situation war ein solcher Fächerkanon zunächst einmal relativ plausibel. In die Begründungsprobleme für diesen Fächerkanon geriet Bernhardi bezeichnenderweise erst unter der Fragestellung nach dem pädagogisch-methodisch vereinheitlichenden Prinzip für beide Fächergruppen, der er sich, nachdem er Universal- und Nationalbildung in der Schulprogrammschrift von 1809 mehr oder weniger pragmatisch eingeführt hatte, im Rahmen der Fragestellung nach den „Grundsätzen der Methodik für die Lehrobjecte eines Gymnasiums“ (1810) in zugespitzter Weise konfrontiert sah.

Die Bildungsauffassung Bernhardis spielte für die Lehrplanarbeit der Berliner wissenschaftlichen Deputation eine wichtige Rolle. Sie ist aber auch insofern aufschlussreich, als sie den historischen Kontext des Bildungsproblems im frühen 19. Jahrhundert in einer relativ direkten Weise in die Begründung der „Allgemeinheit“ der Bildungsinhalte aufnahm. So wollte Bernhardi (1809) die Allgemeinheit der universalbildenden Fächer durch die Abstraktheit ihrer Inhalte gegenüber speziellen, räumlich und zeitlich beschränkten Anwendungen sichern, eine Konstruktion, die sich in den Inhaltsauffassungen der Pädagogik der Spätaufklärung (vgl. etwa Resewitz 1773) nicht auffinden lässt. Aber auch auf der Ebene der nationalbildenden Inhalte war es Bernhardi zumindest um eine Allgemeinheit *mittlerer Reichweite* zu tun, die der Pädagogik der Spätaufklärung gegenüber eine relativ neue Qualität hatte. Jeismann vertritt demgegenüber die Auffassung, dass Bernhardis Nationalbildungskonzept sich in seiner Grundorientierung nicht von dem der Aufklärungspädagogik unterschied (vgl. Jeismann 1974, S. 363); eine qualitativ neuartige Begründung für die „Nationalbildung“ bestand jedoch meines Erachtens in dem Versuch, sie in das Allgemeinbildungskonzept einzubeziehen.

Bernhardi bewerkstelligte dies durch eine explizite Bezugnahme auf den Staat, den er als oberhalb der einzelnen Stände angesiedelt sah. Der Staat mache ein bestimmtes Mindestmaß an Kenntnissen und Fertigkeiten notwendig, das Bernhardi als „allgemeine bürgerliche Kenntnisse“ bezeichnete: „Es muß die Schule dieses Minimum von Kenntnissen, welches der Staat von seinen Bürgern fordert, nach seinem höchsten Maaßstabe seinen Schülern geben, und sich nicht begnügen, diese Kenntnisse, wie sie in der Wirklichkeit von dem Staate gefordert werden, mitzuthemen“ (Bernhardi 1809, S. 20). Damit waren beide Seiten des Zusammenhangs von Allgemeinbildung und Staatsfunktion angesprochen: auf der einen Seite der Rekurs auf den Staat als Überbauinstitution „oberhalb“ der ständisch zersplitterten ökonomischen Basis, auf der anderen Seite die Vorlauffunktion von Allgemeinbildung nach dem „höchsten Maßstab“ des Staates, der daran bemessen wurde, dass er über die gegebene Wirklichkeit hinausweisen musste, um mit dem Wissensfortschritt auch den gesellschaftlichen Fortschritt zu gewährleisten. Zu den „geringsten Arten“ solcher allgemeinen, auf den „alltäglichen Verkehr und auf die Verständigung der Einzelnen unter einander“ bezogenen Kenntnisse rechnete Bernhardi die sogenannten Kulturtechniken: Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen (vgl. ebd., S. 50); sie bildeten daher die Gegenstände des Elementarunterrichts. Zu den höheren Arten dieser Kenntnisse gehörten die Sprachstudien, insbesondere das Studium der alten Sprachen „als universales Vorbereitungsmittel für die Wissenschaft“ (S. 33).

Die Schwierigkeit, in die Bernhardi mit dieser Konstruktion geriet, offenbarte sich erst in dem Moment, in dem die über die *Inhaltsauswahl* begründete Allgemeinheit der Unterrichtsgegenstände bzw. des Fächerkanons (1809) in einem zweiten Schritt explizit *methodisch* und auf die zuvor begründete Inhaltsauswahl bezogen einzuholen versucht wurde (1810). Während die Sicherung der Allgemeinheit auf einer inhaltlichen Ebene zunächst noch relativ nah an den spätaufklärerischen Unterrichtskonzeptionen lag, erwies sich die eigentliche Schwierigkeit des Allgemeinbildungskonzepts dann, wenn es um die curriculare Hierarchisierung der Inhalte aller Fächer des Kanons auf der Grundlage eines verallgemeinernden Prinzips, vor allem aber um die didaktisch-methodische Begriffsentwicklung beim Schüler, um die Entwicklung theoretischer Begriffe im Unterricht ging, die zum „geistigen Besitz“ der Schüler werden sollten. „Fleiß“ als „die Tugend des Schülers als solche“ erwies sich spätestens vor dem Hintergrund dieser Problemstellung als eine nur äußerliche Bestimmung, um, wie Bernhardi reklamierte, den Zusammenhalt des Fächerkanons zu sichern: „Mit dieser Bestimmung ist nun auch die letzte Scheidung der Objecte vernichtet, und sie sind in eine einzige sittliche Einheit zusammengefaßt, und entweder Lehrgegenstände der Bildung sittlicher und religiöser Gesinnung, oder Gegenstände der Aeüßerung derselben“ (Bernhardi 1810, S. 133; zur Vereinheitlichung des Fächerkanons in der Konzeption Schleiermachers vgl. unten). Unter wissenschaftstheoretisch-didaktischen Gesichtspunkten war der „Fleiß“ des Schülers als Bestimmungsmoment der Vereinheitlichung und Verallgemeinerung von Wissen im Schulunterricht sicher nicht hinreichend. Bemerkenswert war hierbei jedoch, dass dem Prozess der Verallgemeinerung des Wissens im Lernprozess damit eine *materielle* Basis angewiesen wurde, denn mit der Wertlegung auf den Fleiß wurde ein bestimmter Aspekt der *Tätigkeit des Schülers* in der Aneignung von Inhalten und im Einüben von Fertigkeiten in das Bildungskonzept einbezogen.

Seinen Stellenwert erhielt der Schülerfleiß darüber hinaus im Zusammenhang mit der gesellschaftspolitischen Funktion, die Bernhardi der Schule insgesamt zuwies: Zusammen mit den beiden anderen Formen von Disziplin in der Schule, nämlich dem Betragen gegenüber den Mitschülern und dem Gehorsam gegenüber den Lehrern, bereite sein Fleiß den Schüler auf „den Staat und das bürgerliche Leben“ vor: „Gebildetes und redliches Betragen gegen die

Mitschüler, Gehorsam gegen die Lehrer bilden auf einer Schule zusammengekommen die Sphäre der Rechtlichkeit, welche in ihrer Wurzel durch Religion und Sittlichkeit gegründet sein müssen“ (ebd., S. 134). Die verschiedenen Begründungsversuche der Allgemeinheit von Bildung reproduzierten sich bei Bernhardi demnach in unterschiedlichen Akzentuierungen des Gesinnungsbegriffs, von der weltbürgerlich-universellen über die staatsbürgerlich-nationale bis zur religiösen Gesinnung. Gleichwohl ist es vorstellbar, dass sie sich für ihn als Momente eines einheitlichen Weltbildes verstehen und integrieren ließen.

Humboldt

Humboldts Konstruktion von „Allgemeinbildung“ war vom theoretischen Ansatz her in gewisser Weise konsistenter, weil er die Problemlösung von vornherein radikalisierte. Anstatt den Gesinnungsbegriff mit einer Vielfalt von Attributen zu belegen, die näher bezeichneten, in welcher weltanschaulichen Haltung das gebildete Individuum künftig handeln und über Wissen verfügen sollte, vereinfachte Humboldt die Lösung des Problems der Generierung von Allgemeinheit, indem er postulierte, dass das Individuum überhaupt im Sinne einer bestimmten Haltung handeln sollte. Im Hinblick auf ein bestimmtes Weltbild wurde die angestrebte „Gesamtstimmung“ des Individuums (Humboldt 1809, S. 192) allerdings nur scheinbar und auf den ersten Blick nicht näher benannt; bei genauerem Hinsehen erwies sich die dem Individuum als Subjekt verfügbare Totalität seines Wissens, seine „Wissenschaft“ im Sinne eines subjektiv vereinheitlichten Ganzen, als das gesinnungsbildende und handlungsleitende Regulator.

Im Unterschied zu Bernhardi entwickelte Humboldt Inhaltsauswahl und Methode von Allgemeinbildung aus *einem* Begründungszusammenhang heraus: „bildend“ war dasjenige Wissen, das eine philosophische Begründung erfahren hatte bzw. einer solchen fähig war und deshalb systematisch auf die Totalität des Wissens bezogen werden konnte. Die Inhaltsauswahl für den Schulunterricht war damit auf Wissenschaften mit einer schon entwickelten und philosophisch durchgearbeiteten Methodologie beschränkt, auf die Mathematik in Form der reinen, einem strengen Begründungsverfahren unterzogenen Mathematik, „nach Euclides, Lorenz oder einem andern strengen Mathematiker“ (Humboldt 1809, S. 194); auf die Sprache bzw. bestimmte Teile der Philologie: nach F. A. Wolfs „Darstellung der Alterthums-Wissenschaft“ (1807) rechneten zu den bildungswirksamen Teildisziplinen der philologischen Wissenschaft die philosophische Grammatik, die besondere Grammatik des Griechischen und Römischen, Hermeneutik, Kritik sowie Fertigkeit des Stils (Wolf 1807, S. 834ff.; vgl. dazu auch Gürtler 1810, Bernhardi 1797, Einleitung, und 1805); schließlich auf die empirisch-historischen Wissensbereiche mit den Schulfächern Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Physik, soweit sie mit den Sprachen und der Mathematik im Unterricht in Verbindung gebracht und *insofern* als „einsichtsbildend“ angesehen werden konnten. Die theoretische und methodische Eigenständigkeit jener Disziplinen war ja erst ein Ergebnis der Wissenschaftsentwicklung des 19. Jahrhunderts. Der Zusammenhang von Philosophie und Bildungsproblem im frühen 19. Jahrhundert war für die Wissenschaftsentwicklung jedoch höchst bedeutsam. So vertritt Heidelberger gegenüber der verbreiteten Wissenschaftsgeschichtsschreibung, nach der die „echte“ Naturwissenschaft von der spekulativen Naturphilosophie Schellings und anderer nahezu ausgehungert worden sei, die These, „daß die wichtigste Veränderung, die die Naturwissenschaften in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts durchmachten, nicht als Befreiung der Wissenschaft vom naturphilosophischen Joch beschrieben werden kann. Es war vielmehr der Übergang der Naturphilosophie und ebenso ihres angeblich reinen Wider-

parts zu etwas drittem, es war der Versuch, die theoretisierte Methode der französischen Naturwissenschaften [...] nun auch in Deutschland durchzusetzen“. Diese Methode kennzeichnet Heidelberger als den Umschlag des Ideals „einer Aufklärung durch Erkenntnis und Wissen [...] in die Vision eines Fortschritts durch Voraussage und Kontrolle. Diese Umdefinition ist ein direktes Ergebnis der französischen Revolution“ (Heidelberger 1981, S. 3 und 5; hier zitiert nach dem deutschsprachigen Manuskript).

War die Inhaltsauswahl für die Allgemeinbildung durch die in „philosophischem Geiste“ bearbeiteten und bearbeitbaren Wissenschaftsdisziplinen eingegrenzt und damit die gegenständliche Seite der Begründung von „Allgemeinheit“ gesichert, so galt dies zugleich auch für die methodische Seite. Denn – so die Konzeption – da die drei genannten Gegenstandsbereiche Mathematik, Sprachen und empirisch-historisches Wissen durch ihren Bezug zur zeitgenössischen Philosophie ein relativ breit angelegtes Spektrum von materialen *und* formalen Aspekten des Wissens zu einer Totalität integrierten, erlaubten sie auch die vielfältigste individuelle Talentbildung und mit dem „Lernen des Lernens“ (Humboldt 1809, S. 170) zugleich, das erworbene Wissen jederzeit nach der gleichen Verallgemeinerungsmethode, wie sie die Philosophie darstellte und lieferte, zu erweitern, ohne damit auch gleich wieder aus der Totalität des Wissens, aus der Wissenschaft herauszufallen.

Im Unterschied zu der landläufigen Interpretation des Humboldtschen Bildungsbegriffs sollte Allgemeinbildung als „Lernen des Lernens“ dem Individuum die Möglichkeit eröffnen, *auch das für den und im Beruf erworbene Spezialwissen* in die Totalität seiner „Wissenschaft“ zu integrieren: „Ein Hauptzweck der allgemeinen Bildung ist, so vorzubereiten, daß nur für wenige Gewerbe noch unverstandene, und also nie auf den Menschen zurück wirkende Fertigkeit übrigbleibe“ (Humboldt 1809, S. 188). Allgemeinbildung war demnach ein Programm, das den möglichst variablen und flexiblen Einsatz von und Umgang mit Wissen ermöglichen sollte, und zwar im Hinblick auf eine Vielfalt von Berufen, Praxisbereichen und Lebenssituationen, deren Spektrum *im Einzelnen* noch gar nicht absehbar war. Die strikte Gegenüberstellung und Entgegensetzung von Allgemeinbildung und Beruf ist eine spätere Erfindung und jedenfalls nicht ohne weiteres Humboldt zuzuschreiben.

Mit der zugleich inhaltlich (durch die Auswahl der methodisch entwickeltsten Wissenschaftsdisziplinen) *und* methodisch (durch die postulierte Entwicklung theoretischer Begriffe im Bildungsprozess) begründeten „Allgemeinheit“ der Bildung war die Lösung des Problems der Individualität im Verständnis Humboldts identisch: das Individuum hatte Individualität und war ein „eigentümliches“ in dem Maße, in dem es Bildung, d.h. philosophisch bzw. sprachlich-begrifflich verallgemeinerte Verfügung über Wissen hatte. Dass das Individuum über die Totalität seines Wissens als „Wissenschaft“ im Sinne einer universellen Kompetenz für die Anwendung und Erweiterung des Wissens überhaupt verfügte, schloss die Antizipations- und Gestaltungsfunktion von Wissen für den Beruf als gesellschaftlichen Praxisbereich dezidiert ein.

Humboldt bezeichnete es als den auf die Organisation des Bildungs- und Wissenschafts-systems bezogenen administrativen Grundsatz der Sektion, „die tiefste und reinste Ansicht der Wissenschaft an sich hervorzubringen, indem man die ganze Nation möglichst, mit Beibehaltung aller individuellen Verschiedenheiten, auf den Weg bringt, der, weiter verfolgt, zu ihr führt, und zu dem Punkte, wo sie und ihre Resultate nach Verschiedenheit der Talente und Lagen, verschieden gehandelt, begriffen, angeschaut, und geübt werden können, und also den Einzelnen durch die Begeisterung, die durch die reine Gesamtstimmung geweckt wird, zu Hülfe kommt“ (ebd., S. 192). In diesem Sinne war Bildung in der Intention Humboldts eine Strategie der Konstituierung der bürgerlichen Gesellschaft, der „Nation“ mittels der Verwis-

senschaftlichung aller Praxisbereiche, und zwar auf dem Wege des über Wissen verfügenden, gebildeten Individuums als Träger der Kultur. Dass die Verschiedenartigkeit der Individuen ein sozialer Tatbestand werden könnte, der für die bürgerliche Gesellschaft spezifische soziale Ungleichheiten nach sich ziehen würde, hatte Humboldt hierbei nicht im Blick.

Der enge Zusammenhang dieser „Logik“ der Allgemeinbildungsauffassungen des frühen 19. Jahrhunderts mit einer bestimmten gesellschaftspolitischen Situation macht jeden Versuch höchst problematisch, sie aus dem skizzierten historischen Kontext herauszunehmen und für veränderte gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen zu vereinnahmen. In dem Moment nämlich, in dem in Preußen der Prozess der Industrialisierung in größerem Stil einsetzte – etwa ab 1830 – und damit die dem Kapitalismus entsprechende technologische Basis entwickelt und durchgesetzt wurde, wurde die Funktionsfähigkeit der Allgemeinbildungskonzeptionen bereits brüchig.

Veränderung der Rahmenbedingungen

Die an zwei Beispielen illustrierte theoretische Konstruktion der Allgemeinbildungskonzeptionen des frühen 19. Jahrhunderts stand und fiel mit der gesellschaftspolitischen Vorlauffunktion des ideologischen Überbaus gegenüber einer rückständigen ökonomischen Basis und gegenüber einer politisch-kulturellen Rückständigkeit der Gesellschaft insgesamt. Aufgrund dieser spezifischen gesellschaftspolitischen Konstellation war es naheliegend, die Allgemeinheit theoretischer Konzepte, die zur Behebung dieser Rückständigkeit beitragen sollten, durch positive Bezugnahme auf den Überbau und seine Momente – Kultur, Religion, Sprache, Staat, Wissenschaft – zu entwickeln und zu begründen. Solange der Staat diese Vorlauffunktion gegenüber der ökonomischen Basis im Sinne der Konstituierung der bürgerlichen Gesellschaft hatte, schien er als besonderes gesellschaftliches Teilsystem bereits all das zu repräsentieren – und tat dies in gewisser Weise wirklich –, was gesellschaftlich allgemein gelten sollte: *erstens* einen relativ weit gediehenen Grad der Verwissenschaftlichung der Berufstätigkeiten. Dabei wurden bestimmte Berufe, *weil* für ihre Ausübung eine wissenschaftliche Bildung vorausgesetzt wurde, als prototypisch für die zukünftige Berufsstruktur der bürgerlichen Gesellschaft angesehen: so der Staatsbeamte (Humboldt 1809a), so der Pädagoge und der Richter (Schleiermacher 1826, S. 162); *zweitens* eine gesellschaftlich allgemeine Wirkung und Auswirkung einzelner Maßnahmen nach dem Vorbild der Administration (vgl. dazu Hinz 1981); *drittens* eine vergleichsweise weit entwickelte Informations- und Kommunikationsdichte, wie sie Schleiermacher mit seinem Wort vom Staat als der „allgemeinen Kommunikation“ ansprach; *viertens* zugunsten des Bürgertums veränderte Strukturen von Politik und von „Öffentlichkeit“. Gestützt wurde diese Sichtweise dadurch, dass tatsächlich alle gesellschaftspolitisch relevanten und wirkungsvollen Initiativen, die auf die Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft abzielten, nach 1807 vom Staat als der wichtigsten Institution des Überbaus auf den Weg gebracht wurden.

Die Allgemeinbildungskonzeptionen des frühen 19. Jahrhunderts gerieten in dem Maße in die Krise, wie der Grad der „Vergesellschaftung“ (vgl. Tönnies 1887/1912; Simmel 1908; Weber 1922) der ökonomischen Basis stieg bzw. ihre strukturelle Rückständigkeit behoben und Wissenschaft als „unmittelbare Produktivkraft“ in die Industrialisierung einbezogen wurde (d.h. nicht mehr nur oder fast ausschließlich als Bestandteil der Kultur und des gesell-

schaftlichen Überbaus fungierte), wie die Naturwissenschaften ihren enormen Aufschwung nahmen und wie ihre Anwendungsrelevanz in der Industrie vor aller Augen trat.

Die schul- und bildungspolitische Grundproblematik seit dem zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts ist bekannt: Seit den 1830er Jahren wurde von weiten Teilen des städtisch-industriellen Bürgertums die Dysfunktionalität des curricularen Übergewichts der alten Sprachen am Gymnasium beklagt und auf die Stärkung der naturwissenschaftlich-mathematisch-neusprachlichen Bildungsanteile gedrungen. Die sich abzeichnende bzw. notwendig werdende Veränderung des dominanten Bildungstyps wurde in der Regel dahingehend diskutiert, dass die altsprachlich-philologische Ausrichtung der klassischen Gymnasien bestehen bleiben sollte, während daneben Schulen zu errichten seien, die den Bildungsbedürfnissen des industriell-gewerblichen Bürgertums stärker Rechnung trugen, nämlich die Realschulen. Die Realschulen kämpften bis an die Wende zum 20. Jahrhundert, was die Studienzugangsberechtigung betraf, um ihre Gleichstellung mit den Gymnasien; dieser Kampf leitete zugleich aber auch eine Veränderung der Funktion des Gymnasiums selbst ein: Seit Beginn des 20. Jahrhunderts waren die Gymnasien naturwissenschaftlichen und neusprachlichen Typs mit dem klassischen altsprachlichen Gymnasium gleichberechtigt (vgl. Blankertz 1969, S. 95ff. und 1982, S. 166ff.).

Schleiermacher gehörte zu den wenigen der früheren Vertreter des Allgemeinbildungskonzepts, denen es gelang, diese Wandlungen in die Entwicklung ihrer Bildungstheorie aufzunehmen. Er konstatierte 1826 in seinen pädagogischen Vorlesungen den Widerspruch zwischen dem durch die Industrialisierung veränderten Bildungsbedürfnis und der Dominanz der alten Sprachen im mittleren und höheren Schulwesen: „Der Zustand ist also ein unvollkommener; die alten Sprachen allein und für alle gleichmäßig zum Grunde der allgemein menschlichen und gesellschaftlichen Bildung zu legen, ist ein dem Leben nicht angemessener Bildungstypus. Dasjenige, woraus zunächst diese Art der Bildung hervorgegangen war, ist offenbar ein Unhaltbares und Ungenügendes, und was Veranlassung zu ihrer Verbreitung gab, ein Unzulässiges und Schädliches gewesen. Andere Gründe sind erst später untergelegt worden, und auch der Grund, daß die alten Sprachen der geeignetste Stoff für die allgemeine Bildung seien, hat sich nicht in der Erfahrung bewährt. Eine Veränderung des Bildungstypus ist in jeder Weise indiziert“ (Schleiermacher 1826, S. 291).

Eine für die Krisenstimmung um die Mitte des 19. Jahrhunderts typische Schilderung findet sich bei Eilers, 1840 bis 1848 technischer Rat im Kultusministerium (vgl. Wiese 1864, S. 5). Mit Erinnerung an den bereits zitierten Ausspruch Friedrich Wilhelms III. von 1807, wonach die Entwicklung Preußens auf die geistigen Kräfte gegründet werden sollte, schilderte Eilers, wie diese Sentenz „nicht nur den Unterrichtsbehörden zur Triebfeder (diente), sondern [...] auch tiefen Anklang bei den wohlhabenden und höheren Ständen (fand). Ueberall wünschte man Gymnasien zu haben und erbot sich zu Opfern. Ich selbst ging über den mir angewiesenen Wirkungskreis [damals als Lehrer und Direktor eines Gymnasiums] hinaus, und diente dem Verlangen der Bürger dreier benachbarten kleineren Städte, Anstalten zu haben, worin ihre Söhne tüchtig Griechisch und Lateinisch lernen könnten. Man konnte nicht genug Lehrer für alle die rasch in's Leben gerufenen oder erweiterten Gymnasien und Progymnasien auftreiben. Die Entwicklung der geistigen Kräfte war der Hauptgesichtspunct, und das System der Fachlehrer wurde vorherrschend“ (Eilers 1849, S. 119).

Neben einer Übertreibung des Fachlehrerprinzips, die dazu geführt habe, dass jeder Fachvertreter gerade sein Fach als das der geistigen Entwicklung förderlichste ansah, und Problemen einer Finanzierung des Ausbaus des Gymnasialwesens in dem gewünschten Umfang sah

Eilers den Grund für die „geistige Ermattung“ und den „Verfall“ der Gymnasien in der zunehmenden Missachtung der Gymnasiallehrer beim Publikum. Er erklärte sie sich so:

„Der Aufschwung des industriellen Lebens rief die Vorstellung einer anderen Bildung hervor, als die in den Gymnasien erstrebte war. So lange die Eltern der Gymnasialschüler auf rasche Beförderung ihrer Söhne im Kirchen- oder Staatsdienste hoffen konnten, ließen sie sich das Griechische und Lateinische gefallen, weil es nun einmal Bedingung des Uebergangs zur Universität war; als aber die Ueberfüllung der Candidatenlisten aller Zweige des öffentlichen Dienstes von Jahr zu Jahr zunahm und die Eltern auf andere Auswege für die Zukunft ihrer Söhne Bedacht nehmen mußten, da konnte man nicht begreifen, wozu diese Quälereien mit todtten Sprachen, deren Wörter ihnen im Grunde doch nur eine nicht eben beneidenswerthe Rolle im Leben zu spielen schienen, nützen sollten. Viel vernünftiger, meinte man, sei es, die Schüler mit sprachlichen und sachlichen Kenntnissen zu versehen, die sie im Leben zu ihrem Fortkommen brauchen könnten. Unter den Gymnasiallehrern für Mathematik und Naturwissenschaften, für Geschichte und Geographie, oder auch für neuere Sprachen, gab es manche, die dem Verlangen nach Realschulen Beifall gaben, und selbst die Vorgesetzten Behörden gewannen die Ansicht, daß die Gymnasien in besonderer Weise, so viel irgend thunlich, für diejenigen Schüler zu sorgen hätten, die sich höheren bürgerlichen Gewerben widmen wollten. Durch diesen Gang der Dinge wurden den Gymnasien zwei innerlich unvereinbare Aufgaben zugeführt. Die Lösung der einen schwächte die der andern; aber die frische Triebkraft des Geistes der Nützlichkeitskenntnisse trug den Sieg davon“ (Eilers 1849, S. 121; vgl. zum gleichen Themenkomplex aus der Sicht eines Vertreters der „Realschulidee“ Nagel 1840 und 1844).

Die Behauptung einer innerlichen Unvereinbarkeit der beiden Bildungstypen war in bestimmter Weise selbst ein Ausdruck der Krise des Allgemeinbildungskonzepts; solche Unvereinbarkeitsannahmen würde man in den für die Institutionalisierung des Allgemeinbildungssystems relevanten Positionen, unter den Mitgliedern der Unterrichtssektion und der Berliner wissenschaftlichen Deputation, vergeblich suchen. Meines Erachtens gab es sowohl sich aus der Konzeption selbst ergebende als auch gesellschaftspolitische Momente, die für diese krisenhafte Entwicklung eine Rolle spielten.

Konzeptionelle Aspekte

In gewisser Weise war die Krise der Allgemeinbildungskonzeption in deren Konstruktion selbst angelegt. Der dominante Modus der methodisch-didaktischen Theoretisierung des Wissens im Unterricht, der im Unterschied zur aufklärerisch-enzyklopädischen „Vielwisserei“ erst zu „Bildung“ führe, war der der sprachlichen Verallgemeinerung des Wissens. Zwar galt auch und gerade bei Humboldt die Mathematik bzw. mathematische theoretische Verallgemeinerung als Bildungsmittel ersten Ranges (Humboldt 1809, S. 192f.; 1810, S. 261); das gleiche galt für Bernhadi (1815). Durchgesetzt hatte sich beim Gros der Vertreter der neuhumanistischen Bildungstheorie und in den späteren Forschungsschwerpunkten Humboldts selbst jedoch die Konzipierung von Sprache als des wichtigsten methodologischen Mittels der Verallgemeinerung und Theoretisierung des Wissens; dies zog später die völlig unzulässige Identifikation von Allgemeinbildung mit Beherrschung der alten Sprachen nach sich. Doch auch abgesehen davon hatte die Auffassung von Sprache als dominantem Instrument der Theoretisierung und Verallgemeinerung zwei Seiten: Zum einen war mit einem solchen Konzept die Absicht einer sozialen Verbreitung des Wissens im Sinne seiner Demokratisierung verbunden. Insofern hingen die neuhumanistischen Bildungsauffassungen eng mit den National-

erziehungsvorstellungen des frühen 19. Jahrhunderts zusammen bzw. eigneten sich als diesbezügliche Inhaltsauffassung in besonderem Maße. Damit wird zugleich deutlich, dass – abgesehen von der Chronologie der Ereignisse, denn neuhumanistische Inhaltsauffassungen gab es mindestens seit der Mitte des 18. Jahrhunderts (Paulsen 1897, S. 9ff.) – zwischen neuhumanistischen Inhaltsauffassungen und der Allgemeinbildungskonzeption systematisch unterschieden werden muss.

Die Absicht einer Demokratisierung oder sozialen Verallgemeinerung des Wissens war unproblematisch, solange die Hauptstoßrichtung der gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen des 19. Jahrhunderts für das Bürgertum darin bestand, sich auf allen gesellschaftlichen Ebenen gegen den Adel als dominierende Klasse durchzusetzen. Sie wurde in dem Maße problematisch, in dem sich im Zuge des Industrialisierungsprozesses das Proletariat herausbildete und das Bürgertum soziale Privilegien gegen eine neue Klasse zu verteidigen hatte. Stellvertretend hierfür stand die Pädagogik der Stiehlschen Regulative von 1854 als auf die Schulpolitik bezogene Teilstrategie gegen die Nachwirkungen der bürgerlichen Revolution von 1848/49 (vgl. Nyssen 1974; Titze 1973, Kap. VI). Mit ihnen wurde zugleich auch die Bildungsauffassung des frühen 19. Jahrhunderts einer gründlichen Revision unterzogen, zumindest was das niedere Schulwesen betraf. Der Staatsrechtler Stahl in einer Rede vor dem preußischen Herrenhaus:

„Die Regulative wollen, daß *gegebene* Wahrheiten, *gegebene* Pflichten, *gegebene* Zustände begriffen werden. Das entgegenstehende System will dagegen, daß alle Wahrheiten, alle Pflichten, alle Zustände *nicht als gegeben* angesehen, sondern erst aus dem Denken der Zöglinge entwickelt werden [...]. Die Regulative wollen den Zögling erziehen zum Glauben an gegebene Wahrheiten, zur Liebe für gegebene Zustände. Dagegen ist die Aufgabe des entgegenstehenden Systems, ihn zu erziehen zur Kritik, zum Verlangen nach Verbesserung, nach Umänderung des Bestehenden“ (1860, zitiert nach Blankertz 1969, S. 97f.).

Der erstarrte Formalismus des Sprachunterrichts, insbesondere der beiden alten Sprachen Latein und Griechisch, wie er parallel zur gesellschaftspolitischen Umorientierung der Schulpolitik offenbar wurde, verwies als innertheoretischer Aspekt zugleich auf die gesellschaftspolitische Dimension der Krise: Mit schulpolitischen Orientierungen wie der soeben genannten waren auf die Zukunft gerichtete und demokratisierende Funktionen der Weltbildentwicklung, die der Sprachunterricht des frühen 19. Jahrhunderts der Konzeption nach hatte, nicht mehr vereinbar. Auf der anderen Seite war die Möglichkeit der Vereinnahmung des Sprachunterrichts für die soziale Selektion gerade bei den *alten* Sprachen naheliegend: mit den (formalen) Weltbildaspekten der lateinischen und griechischen Sprache und Literatur war ein (materialer) Gegenstandsbezug zur tatsächlichen ökonomischen, politischen, industriellen, technologischen und sozialen Entwicklung des 19. Jahrhunderts allenfalls in einem metaphorischen Sinne zu verbinden.

Zum anderen spiegelte das Konzept sprachlicher Verallgemeinerung als Modus der Theoretisierung des Wissens den tatsächlichen methodologischen Zustand der Wissenschaften an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert wieder: Die angewandten Wissenschaften beinhalten zumeist Regelwissen für spezielle Anwendungsfälle und -bereiche, doch nicht unter übergeordneten oder verallgemeinernd zusammenfassenden Gesichtspunkten systematisiert und abstrahiert (vgl. die Darlegung der „anwendbaren“ Teile der einzelnen Wissenschaften als Unterrichtsinhalte bei Resewitz 1773); die Wissensbestände des Gelehrten alten Typs waren so statisch methodisiert und buchhalterisch kodifiziert (vgl. die Schilderung bei Schelsky 1971, S. 20ff.), dass sie keiner praktischen Relevanz und Anwendbarkeit für die zu entwickelnden gesellschaftlichen Teilbereiche zugänglich und fähig erschienen. Wie Harnack in

seiner „Geschichte der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin“ schrieb, wurde „Bildung“ anstelle von „Wissen“ zum neuen Wissenschaftsideal, dem selbst der Gelehrtentypus des 18. Jahrhunderts unterworfen wurde (Harnack 1900, S. 629f.).

Eine der ersten Disziplinen, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts einer Revision ihrer methodologischen Grundlagen „in philosophischem Geiste“ unterzogen wurden, war die Philologie bzw. Linguistik (den Terminus Linguistik verwandten Wolf 1798/9, S. 7 und Humboldt 1809, S. 170). Stellvertretend und als wichtigste Schrift stand hierfür F. A. Wolfs „Darstellung der Alterthums-Wissenschaft“ von 1807 (vgl. dazu Horstmann 1978). Wolfs Wissenschaftsbegriff der Philologie war in einem ausgeprägten Maße schulenbildend, und zwar sowohl was die Rezeption seiner wissenschaftstheoretischen Position betraf als auch in einem praktisch-institutionellen Sinne durch die Gründung eines philologischen Seminars 1787 in Halle (vgl. dazu Paulsen 1897). Weitere philologische Seminare wurden 1812 in Berlin, Gießen und Breslau, 1819 in Bonn, 1822 in Greifswald gegründet. Vergleichbare mathematische Seminare gab es erst später, nämlich seit 1833 in Königsberg, und seit 1855 gab es auch in Berlin ein mathematisch-pädagogisches Seminar, das auf Initiative des Mathematikers Karl H. Schellbach zustande kam (vgl. Pahl 1913, S. 306ff.; Schubring 1981). Naturwissenschaftliche Seminare gab es erst seit 1825 in Bonn, 1834 in Königswinter, 1837 in Halle (vgl. Pahl 1913, S. 282).

Auf der Basis einer Unterscheidung zwischen den sozialkommunikativen und den gegenstandsbezogenen Funktionen von Sprache lag – in groben Umrissen dargestellt – die Problematik des Ansatzes einer Theoretisierung und Verwissenschaftlichung des Wissens durch Sprache unter anderem darin, dass immer die Gefahr nahelag, aus einer *besonderen* Wissenschaftsdisziplin, nämlich der Philologie, Konzepte der methodischen Verallgemeinerung zu beziehen, um sie im Unterricht als *allgemeine* Didaktik der Bildung theoretischer Begriffe fungieren zu lassen. Die Methode der Theoretisierung beispielsweise der naturhistorischen Unterrichtsinhalte bezog die Allgemeinbildungskonzeption in gewisser Weise zunächst aus einem „sachfremden“, nicht aus dem Objektbereich Naturgeschichte sui generis bezogenen wissenschaftlichen Verallgemeinerungsmodus (vgl. zur Entwicklung der Naturgeschichte Lepenies 1976). Dies hing – wie gesagt – mit dem Umstand zusammen, dass, wie auch vielfach beklagt wurde, die empirisch-historischen Wissensbereiche eine eigenständige Methodologie und eigene Methoden erst noch entwickeln mussten. In diesem Sinne stellte der Rekurs auf Theoreme der Sprachwissenschaft und der „redenden Künste“ (vor allem auf die philosophische und allgemeine Grammatik sowie auf die Grammatik der alten Sprachen Latein und Griechisch als Ersatz für eine gegenstandsspezifische theoretische Verallgemeinerung) eine wissenschafts- und bildungshistorische Besonderheit dar, aus der jedenfalls keine überzeitliche Sinnhaftigkeit entsprechender Allgemeinbildungskonzepte gefolgert werden konnte, wie später geschehen. Dazu kam im Laufe der Ereignisse die soziale Selektionsfunktion durch die Bewertung des Umgehenkönnens mit Sprache.

Die Situation veränderte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts mit dem Ausbau und der Differenzierung des Wissenschaftssystems und der disziplinären Verselbständigung der Naturwissenschaften im Rahmen ihrer technologischen Anwendung in der industriellen Revolution relativ schnell. Mit eigenständigen Theoretisierungsmodalitäten und Methodenentwicklungen der Naturwissenschaften war der ursprüngliche Grund für die Notwendigkeit, die Formalisierungsmodalitäten der materialen Bildungsinhalte bei anderen wissenschaftlichen Disziplinen – in erster Linie der Philologie, aber auch der Mathematik (vgl. Bernhardi 1815) – zu entlehnen, im Grunde entfallen. Die sozial-kommunikative Funktion von Sprache im Unterricht blieb natürlich bestehen, weil man sich trivialerweise nicht anders als sprachlich verständigen

kann; an dieser Stelle wird aber auch ein wichtiger Unterschied zwischen den alten Sprachen Latein und Griechisch und der deutschen Sprache im Unterricht sichtbar. Gleichwohl bildete „Sprache“ nicht mehr den einzig verfügbaren Theoretisierungsmodus für schlechthin jeden Gegenstandsbereich des Wissens, und im Prinzip hätte im selben Moment für den Schulunterricht eigentlich nicht mehr ohne weiteres reklamiert werden können, sprachliche Bildung sei mit formaler Bildung (bzw. grammatische Verallgemeinerung mit theoretischer Verallgemeinerung) identisch. Dass dies dennoch geschah, hatte soziale Gründe, die mit der Selektionsfunktion des Bildungssystems zusammenhingen.

Gesellschaftspolitische Aspekte

Die realen Veränderungen in der Staatsfunktion und Staatstätigkeit, die sich in einer Umstrukturierung der Verwaltungstätigkeit (Schminnes 1982) schon im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts ankündigten, jedoch vor allem nach 1807 zum Tragen kamen, lassen sich, wie gesagt, als Rückzug des Staates aus der Ökonomie und als eine „Explikation“ seiner Überbaufunktionen charakterisieren, die in einer Erhöhung der Wirksamkeit staatlich-administrativer Tätigkeit „im Allgemeinen“ ihren Ausdruck fand. Anders als im 18. Jahrhundert waren nicht mehr einzelne ökonomische Bereiche wie der Auf- und Ausbau bestimmter Manufakturbereiche, des Bergbaus usw. direkte und zum Teil bestimmende Gegenstände staatlicher Politik und Verwaltungstätigkeit, sondern die Gesellschaft als Ganzes. Dieser Zugriff der Staatstätigkeit auf die Gesamtgesellschaft funktionierte überhaupt nur aus einer Position heraus, in der ein einzelner gesellschaftlicher Teilbereich für das Ganze stand, zugleich aber „über“ diesem Ganzen zu stehen schien.

Nach der Darstellung Ahrweilers war diese Paradoxie das Grundproblem der Gesellschaftslehre und Staatsauffassung Hegels; sie erschwerte den Versuch, „einen sozialen Träger zu finden, der sozial-ökonomisch als Subjekt staatlichen Handelns behauptbar ist. Weder Adel noch Bürgertum kommen als Protagonisten in Betracht. Auch das Frühproletariat, noch kaum organisiert und mit politischem Programm auftretend, sondern vornehmlich durch Maschinenstürmerei und profeudale Pakte mit den Zünften in Erscheinung getreten, konnte schwerlich mit jener Rolle in Zusammenhang gebracht werden. Hegel mußte also eine soziale Gruppe finden, die außerhalb des vom Kapital gesetzten Zusammenhangs steht und daher auf den Antagonismus einwirken kann, ohne selbst sein Moment zu sein. Er bezeichnet diese Gruppe als ‚Mittelstand‘. Hierzu zählt er vor allem die Staatsbeamten, die letztlich die Klassenneutralität garantieren sollen, während in der Regierung lediglich ein Klassenkompromiß realisierbar ist“ (Ahrweiler 1978, S. 235).

Die tatsächliche Vorlauffunktion des Staates als einer Überbauinstitution nährte in den gesellschaftstheoretischen Annahmen, die den Allgemeinbildungskonzepten des frühen 19. Jahrhunderts zugrunde gelegt wurden, die Vorstellung, die neuzugestaltende ökonomische Basis sei eine abhängige Variable der Staatstätigkeit bzw. des ideologischen Überbaus. Diese gesellschaftstheoretische Position legte auch Schleiermacher seinen pädagogischen Vorlesungen von 1826 zugrunde; sie bildete eine wesentliche Rahmenannahme seiner Allgemeinbildungsauffassung.

Auf dem Hintergrund der spezifischen gesellschaftspolitischen Situation, in der sich Preußen – und ähnliches gilt für Deutschland insgesamt – im frühen 19. Jahrhundert befand, liegt es nun nahe zu fragen, wie es um die grundlegenden Intentionen und um die Anwendbarkeit der Allgemeinbildungskonzeption bestellt war, wenn die staatliche Vorlauffunktion

ihren Zweck erfüllt hatte, die zuvor rückständige ökonomische Basis umgestaltet und auf eine der bürgerlichen Gesellschaft angemessene Stufe der Vergesellschaftung gebracht war.

Ich möchte an den Schluss dieses Abschnitts folgende Überlegung stellen: Die konzeptionelle Begründung für Sprache als wichtigstes Instrument der Formalisierung, Theoretisierung und kognitiven Verallgemeinerung der materialen Bildungsinhalte schlechthin wurde aufgrund der Ausdifferenzierung des Bildungs- und Wissenschaftssystems, wie sie im Verlauf des 19. Jahrhunderts stattfand und zu einer einzelwissenschaftlich-disziplinären Verselbständigung und relativen Autonomisierung der Wissenschaften gegenüber der Philosophie führte, tendenziell obsolet. In dem Maße, in dem auf der anderen Seite der Grad der Vergesellschaftung der ökonomischen Basis den systematischen Einbezug der Wissenschaften als unmittelbare Produktivkräfte in großem Stil einschloss, die ökonomische Basis der Gesellschaft demnach, was den weiteren Prozess der Vergesellschaftung und Verwissenschaftlichung betraf, nunmehr tendenziell zum Motor der Entwicklung wurde, wurde auch die Konstruktion von theoretischer „Allgemeinheit“ durch den alleinigen Rekurs auf den ideologischen Überbau und seine Momente zumindest revisionsbedürftig.

Eine Überprüfung der Verallgemeinerungsbasis für eine gemäß den heutigen Bedingungen der Vergesellschaftung der ökonomischen Basis und der Verwissenschaftlichung der gesellschaftlichen Praxis veränderte Inhaltsauffassung steht bisher aus. Wichtige Ansätze hierzu liegen allerdings mit bestimmten Diskussionsrichtungen vor, in denen eine „Produktionsorientierung“ wissenschaftlicher Allgemeinbildung und/oder eine Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung anvisiert wird; zu diskutieren wäre in diesem Zusammenhang auch das Konzept einer „polytechnischen Allgemeinbildung“. Stellt man sich die Entwicklung des Bildungssystems seit dem frühen 19. Jahrhundert schematisch als einen Prozess vor, in dem in aufeinanderfolgenden Stadien eine Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung stattfand, diese Trennung konzeptionell und institutionell entfaltet wurde und in dem heute, auf einer höheren Entwicklungsstufe der gesellschaftlichen Produktivkräfte, eine Aufhebung der Trennung beider Bildungstypen ansteht, dann bildet der Bezug auf den entwickeltsten Stand der Produktion, wie ihn die Automations- und Qualifikationsforschung thematisiert, heute ein bestimmtes Entwicklungsstadium der Reinterpretation des damaligen Bildungsbegriffs (vgl. Bracht, Lohmann 1979; Brandes 1980; Strässer 1982). Will man den Bildungsbegriff nicht auf den Qualifikationsbegriff reduzieren, wie im Zuge des Prozesses der Neufassung des Bildungsbegriffs heute zum Teil der Fall ist, dann ist zu berücksichtigen, dass der reale Prozess der Vergesellschaftung der ökonomischen Basis definitionsgemäß über die ökonomische Basis hinausreicht. Er kann auf die Formel der „Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche“ gebracht werden. Dass der Vergesellschaftungsprozess längst die ökonomische Basis *und* den ideologischen Überbau der Gesellschaft in gleichem Maße erfasst hat, impliziert, dass sich der gesellschaftliche Bezugshorizont sowohl der Allgemeinbildungskonzeptionen wie der später entwickelten beruflichen Bildungskonzeptionen grundlegend gegenüber den Zeiten verändert hat, in denen sie ursprünglich entwickelt worden sind. Heute müsste *verwissenschaftlichte Praxis* in allen ihren Dimensionen zum Bezugskontext eines neugefassten Bildungsbegriffs gemacht werden, in dem die Trennung von Allgemein- und Berufsbildung aufgehoben ist.

Zum Stellenwert der Bildungstheorie Schleiermachers

Eine Untersuchung der Bildungstheorie Schleiermachers ist in dem skizzierten Rahmen aus mehreren Gründen von besonderem Interesse:

Erstens: Schleiermacher reflektierte in seiner pädagogischen Theorie die gesellschaftspolitischen Bedingungen und Ziele von Allgemeinbildung im frühen 19. Jahrhundert vor dem Hintergrund sozialetisch begründeter gesellschaftstheoretischer Auffassungen, die im Vergleich mit den gesellschaftstheoretischen Implikationen anderer Allgemeinbildungskonzepte seiner Zeit theoretisch elaborierter und analytisch tragfähiger für die tatsächliche weitere Entwicklung waren. So enthielt seine Allgemeinbildungsauffassung auch die dargestellte Grundkonstruktion der Allgemeinbildungskonzeptionen des frühen 19. Jahrhunderts; von den Pädagogen und Wissenschaftlern, die mit ihm an der Reform des Bildungswesens in Preußen maßgeblich beteiligt waren, war Schleiermacher jedoch derjenige, der sich sowohl die institutionelle Komplexität des Überbaus als auch dessen historisch jeweils besonderen Zustand, die geschichtliche Genese von gesellschaftlichen Institutionen, ihre Entwicklung und Veränderung theoretisch zum Problem machte. Als Verallgemeinerungsgrundlage seiner Allgemeinbildungskonzeption legte Schleiermacher mehrere Institutionen zugrunde, die seines Erachtens *in ihrem Zusammenwirken* den gesellschaftlichen Überbau ausmachten und damit alles „Allgemeine“ innerhalb des sozialen Ganzen abdeckten: Vorbereitend auf das „gemeinsame Leben“ in der „bürgerlichen Gesellschaft“ wirkte die Vermittlung und Aneignung von Wissensinhalten seiner Auffassung nach dadurch, dass sie auf *alle* „sittlichen Gemeinschaften“ – Kirche, Wissenschaft, Staat bzw. Öffentlichkeit und Geselligkeit – bezogen waren. Dementsprechend unterschied Schleiermacher zwischen religiöser, wissenschaftlicher, politischer und auf die Geselligkeit bezogener (kosmopolitischer) Gesinnung, die sich wechselseitig beeinflussen und modifizieren und in der Totalität ihrer *Beziehungen* zueinander „Bildung“ ausmachen. Die Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklung der entsprechenden Institutionen und des Wissens, das sie anwenden und repräsentieren, nahm nach dieser Konzeption auch auf die Allgemeinbildung Einfluss und konnte ihren Typus im Einzelnen völlig verändern. Schleiermachers theoretische Begründung von Allgemeinbildung war für einschneidende Veränderungen innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft, wie sie die industrielle Revolution darstellte, von daher relativ flexibel.

Zweitens: Die Allgemeinbildungskonzeption Schleiermachers unterschied sich im Hinblick auf die implizierte Strategie der Verwissenschaftlichung der gesellschaftlichen Praxis unter anderem dadurch von anderen Bildungstheorien des frühen 19. Jahrhunderts, dass nach ihr Verwissenschaftlichung durch „Bildung“ nur da möglich war, wo die Praxis selbst schon Momente von Verwissenschaftlichung enthielt. Zugespielt kam diese Überlegung unter anderem in Schleiermachers zentralem lehrplantheoretischem Grundsatz zum Ausdruck, keine formalbildenden Elemente in den Bildungsprozess aufzunehmen, die von ihren materialen Grundlagen her für die spätere Lebenspraxis irrelevant sein würden. Humboldts Überlegung, dass es unter bestimmten Gesichtspunkten sinnvoll sein könne, auch einen zukünftigen Tischler Griechisch lernen zu lassen, lehnte Schleiermacher vor dem Hintergrund seines „Grundkanons“ ab.

Infolge der anderslautenden Maxime habe man z.B. für die gemischte Volksschule verlangt, „daß wenigstens eine der klassischen Sprachen als Unterrichtsgegenstand aufgenommen werde. Man gibt zu, daß dieses Material für diejenigen, die in niedere Gewerbe eintreten, verschwindet; aber man sagt, es sei dadurch eine Verstandesbildung erreicht, die für das ganze Leben fortwirke. Dies ließe sich nun auf alle anderen Gegenstände, wenn sie nur einen formalen Nutzen hätten, anwenden. Wir hätten eine zweite Maxime, die erste beschränkend. Offenbar müßte dann aber auch der Beweis geführt werden, daß der formale Zweck nicht anders erreicht werden könnte, als durch Beschäftigung mit einem solchen Material, was später aus dem Zusammenhang des Lebens heraustritt. Jeder muß zugeben, daß schon rein logisch

betrachtet diese Beweisführung eine unendliche ist, wie der Beweis jedes negativen Satzes. Aus dem Stande der Sache geht die Aufgabe hervor, den formalen Zweck an einem Material zu erreichen, welches als solches im Leben immer fortwirken müßte und für das ganze Leben in Anwendung bleiben könnte. Ein ganz besonderer Fall der Not wäre es, wenn man das Recht haben sollte, ein materiales Element in den Unterricht hineinzubringen, welches nachher wieder aufgegeben werden müßte. – Gewöhnlich wird sich aber zeigen, wenn man die Sache historisch betrachtet, daß eine solche Ausübung nur aus dem Herkommen besteht; daß der Sache etwas zum Grunde liegt, was aus anderen Verhältnissen überkommen ist, aber nun ohne Fug und Recht beibehalten wird und also vor der Theorie keine Gnade finden kann“ (Schleiermacher 1826, S. 246).

Die darin implizierte Allgemeinbildungsauffassung war realistischer und insofern theoretisch tragfähiger als die meisten Bildungstheorien des frühen 19. Jahrhunderts, warf aber auch bestimmte Probleme zugespitzter als andere Bildungstheorien auf.

Drittens: Mit seinem spezifischen Verwissenschaftlichungskonzept im Rahmen der Allgemeinbildungskonzeption war bei Schleiermacher eine Vorstellung von der Theoretisierung des Wissens verbunden, die ihn von den strikten Neuhumanisten unterschied. Dasjenige Schulfach, das die Theoretisierung des Wissens in der Schule im Wesentlichen vermittelte, war in Schleiermachers Lehrplantheorie der deutsche Sprachunterricht. Schleiermacher vertrat, wie die neuhumanistischen Positionen des frühen 19. Jahrhunderts insgesamt, auch die Position einer Theoretisierung des Wissens durch sprachliche Verallgemeinerung und Abstraktion, jedoch mit einem entscheidenden Unterschied. Dieser hing mit Schleiermachers Verständnis des Deutschen als der (für die deutsche Nation) relevanten Wissenschaftssprache zusammen; hieraus ergab sich ein curriculares Konzept für den Zusammenhang aller Schulfächer und Schulstufen, in dem der deutsche Sprachunterricht als didaktisches Zentrum fungierte und die Integration aller zu vermittelnden Inhalte in einer didaktischen und curricularen Einheit, im Curriculum als Totalität, ermöglichte. Kennzeichnend für sein lehrplantheoretisches Konzept war, dass es eine Vorstellung über die inhaltliche *und* methodische Beziehbarkeit von Sprach- und Sachunterricht enthielt, die zugleich auf der methodisch-theoretischen Höhe der zeitgenössischen idealistischen Philosophie stand. Indem Schleiermacher sah, dass sprachlich-begrifflichen Verallgemeinerungsprozessen immer auch gegenständliche Bezüge zugrunde liegen, gelang es ihm, die empirisch-historischen Inhalte solcher Fächer wie Naturgeschichte, Geographie- und Geschichtsunterricht als materiale Grundlage von Theoretisierungsprozessen zu konzipieren, die im Wesentlichen von der deutschen Sprache bzw. durch Bezug auf den deutschen Unterricht gesichert wurden.

Dieses Konzept stammte im Wesentlichen aus der Schleiermacherschen Hermeneutik. Mit der Hermeneutik als einer Art Didaktik des Deutschunterrichts und in gewisser Weise als einer allgemeinen Didaktik für den *Zusammenhang* der Schulfächer wurde zugleich einem Spezifikum der Institution Schule Rechnung getragen, das in der Abgrenzung gegenüber bestimmten Vorstellungen der Pädagogik der Spätaufklärung eine besondere Bedeutung erhielt: dass nämlich Lernprozesse in der Schule sich – auch und gerade in den naturwissenschaftlichen und mathematischen Teilen des Fächerkanons – wesentlich auf sprachliche Prozesse gründen. Sprachliche Prozesse als *funktionale* Prozesse waren nun aber gerade der Gegenstand, den sich die Hermeneutik Schleiermachers zum Problem machte, und zwar in einer Weise, die die Weltbildfunktionen von Sprache mit ihren gegenständlichen Aspekten im jeweiligen Kontextbezug vermittelte.

Viertens: Die Allgemeinbildungskonzeptionen des frühen 19. Jahrhunderts waren von ihren gesellschaftstheoretischen Implikationen her ausschließlich auf *Leitungstätigkeiten*, im

Grunde sogar nur auf *staatliche Leitungstätigkeiten* im engeren und weiteren Sinne abgestellt. *In keinem Fall stellten produktive Tätigkeiten den Gegenstandsbezug der Allgemeinbildungskonzepte dar.* So stellte Bernhardi sich die bildungsorganisatorische Umsetzung seines Konzepts von Universalität und Nationalität in Form dreier Schulstufen vor – Bürgerschule, Künstlerschule, gelehrte Schule (vgl. Bernhardi 1809, S. 25) –, für deren Begründung er explizit vom „Gegensatz zwischen geistiger und körperlicher Tätigkeit“ (ebd., S. 22) ausging. Es war eine Frage der Weiterentwicklung der Klassenstruktur der bürgerlichen Gesellschaft, dass die Trennung von Hand- und Kopfarbeit, die hier noch mit handwerklichen und Gelehrtentätigkeiten als analytischen Extremen mit dem Gymnasium als gemeinsamer Bildungsstätte näher spezifiziert wurde (vgl. S. 23ff.), eine Dreigliederung des allgemeinbildenden Schulwesens und eine Dichotomisierung von Allgemein- und Berufsbildung mit sich brachte. Doch konzipierte Bernhardi das Gymnasium nicht als bürgerliche Eliteschule, sondern als gemeinsame Schule für alle Stände zur Vorbereitung auf das Leben *im Staate*.

Die gesellschaftstheoretische Bezugsdimension der bildungsorganisatorischen Auffassungen Schleiermachers bildete der, wie er es nannte, „Klassengegensatz von Regierenden und Regierten“, d.h. der jeweilige funktionale Ort der (nicht ökonomisch bestimmten) Klassen in der *politischen Leitung des Staates* (Schleiermacher 1826, besonderer Teil). Die Richtgröße des allgemeinbildenden Schulwesens war im Kern die Bildung für den Staat *als Befähigung zur administrativen Leitung* des Staates bzw. zur politischen Teilhabe an der Regierung.

Obwohl gerade bei Schleiermacher die mittlere Bildungsstufe (Bürgerschule) bzw. die Realschulbildung des gewerblich-industriellen „Mittelstandes“ eine bedeutende Rolle spielte (Schleiermacher 1826, S. 288ff.), heißt das *nicht*, dass in seiner Bildungstheorie tendenziell produktive Tätigkeiten als Bezugsgröße von Allgemeinbildung in Betracht gekommen wären: auch die gewerblich-industriellen Tätigkeiten des „Mittelstandes“ gerieten ausschließlich unter dem Aspekt ihrer Leitungsfunktionen ins Blickfeld, nicht etwa auf der Grundlage einer analytischen Zerlegung ihrer stofflichen Merkmale und Qualitäten. Selbst Ingenieurberufe würden im Horizont der Allgemeinbildungskonzeption, auch der Schleiermachers, nur unter der Voraussetzung berücksichtigt, dass sie Funktionen im Management beinhalten. Deshalb ginge es, wenn man aus heutiger Perspektive eine Einschätzung des Ertrags der Allgemeinbildungskonzeptionen des frühen 19. Jahrhunderts respektive der Bildungstheorie Schleiermachers für eine Neufassung des Bildungsbegriffs versuchen wollte, nicht nur um die Frage einer Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung, sondern um die Entwicklung einer Bildungskonzeption, in der diese in Anbetracht einer hoch verwissenschaftlichten beruflichen und gesellschaftlichen Praxis eher seltsam erscheinende Dichotomisierung von leitenden und produktiven Tätigkeitsaspekten überwunden wäre (vgl. Gramsci 1971, S. 5ff., 26ff.).

Überblick über die Lehrplan- und Lehrbuchberatungen der Deputation

Quellenlage und zeitgenössische Bewertung

In Paulsens „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ heißt es über die Lehrplanerstellung zu Beginn der preußischen Bildungsreform: „Waren schon durch die Prüfungsordnung in Form der Anforderungen an die Reife der Abiturienten dem neuen Gymnasium seine Ziele bestimmt, so schien der Verwaltung zur weiteren Vereinheitlichung des Gymnasialwesens noch ein fernerer Schritt notwendig, nämlich eine einheitliche Unterrichtsverfassung, wodurch die

einzelnen Unterrichtsgegenstände in ihrem Verhältnis zu einander bestimmt und der Unterrichtsgang durch den ganzen Kursus geregelt würde. Die Verhandlungen über eine solche Lehrverfassung des Gymnasiums, die übrigens als Teil einer allgemeinen Unterrichtsverfassung gedacht war, lassen sich bis in die Anfänge der Humboldtschen Verwaltung zurückverfolgen. Sie gingen durch die Hand Süverns. Er hat auch, auf Grund der Entwürfe der wissenschaftlichen Deputation, der Beratungen der Sektion, der Gutachten der Provinzialbehörden – auch F. A. Wolf wurde zu Gutachten herangezogen – Ende 1812 den Lehrplan definitiv redigiert, den man als die Konstitutionsakte des neuen Gymnasiums bezeichnen kann“ (Paulsen 1897, S. 288).

Hierzu ist zweierlei zu bemerken. Man muss zum einen sehen, dass der Publikation des Abiturprüfungsreglements von 1812 (in Neugebauer 1826, S. 289ff.) der größte Teil der Lehrplanarbeit in der wissenschaftlichen Deputation bereits vorausgegangen war (vgl. zur Beteiligung der Deputation an der Erstellung des Abiturreglements Kade 1925, S. 86ff.). Die Prüfungsanforderungen in den einzelnen Fächern im Abitur wurden nicht unabhängig von oder zeitlich vor der Lehrplanentwicklung, sondern erst festgelegt, als die Beratungen zum Lehrplan schon zu einem vorläufigen Abschluss gebracht worden waren. Zum zweiten fand die Endredaktion des Lehrplans nicht Ende des Jahres 1812, sondern unter Einbezug eines weiteren Votums von Schleiermacher (Schleiermacher 1814a) frühestens in der zweiten Hälfte des Jahres 1814 statt.

Über die Entstehungsgeschichte dieses von Paulsen als „Konstitutionsakte“ des neuen Gymnasiums bewerteten Lehrplans, insbesondere über die Diskussionen und Vorarbeiten innerhalb der Berliner wissenschaftlichen Deputation, auf die er zurückgeht, ist in der Literatur relativ wenig bekannt. Auf Archivmaterial dazu rekurrieren nur ein paar Schriften, unter anderem, wie gesagt, Schriften von Spranger (1910) und von Schwartz (1910a). Beide enthalten kurze Darstellungen von Einzelaspekten der Lehrplanarbeit der Berliner wissenschaftlichen Deputation im ersten Jahr ihres Bestehens, verfolgen ihre Tätigkeit jedoch nur bis zu Humboldts Ausscheiden aus der Unterrichtssektion. Hinzu kommt Kades Schrift über „Schleiermachers Anteil an der Entwicklung des preußischen Bildungswesens von 1808-1818“ (Kade 1925), in der vieles von dem Archivmaterial, das die Tätigkeit Schleiermachers als Direktor der Deputation und als Staatsrat in der Unterrichtssektion dokumentiert, ausgewertet worden ist; punktuelle Rekurse auf das Archivmaterial enthält auch die Biographie Schleiermachers von Heubaum (1908); wichtige Gutachten und Stellungnahmen Schleiermachers aus dem Kontext seiner Tätigkeit in der Deputation bzw. im Rahmen der Entwicklung des Normalplans von 1816 sind publiziert (hrsg. von E. Weniger, Th. Schulze 1957); schließlich ist die Monographie Horstmanns über Bernhardt zu nennen (Horstmann 1926), in der erstmals der Lehrplanentwurf der Berliner wissenschaftlichen Deputation vom 26.5.1811 publiziert ist.

Weitere Darstellungen der Lehrplanarbeit der Berliner wissenschaftlichen Deputation stützen sich nicht (Müller 1977, S. 158ff. und 1981a; Menze 1972a) oder nur am Rande (Jeismann 1974, S. 361ff.) auf die Auswertung des Archivmaterials, sondern auf Sekundärliteratur, zumeist auf Spranger (1910) und auf Kade (1925), bzw. auf publizierte Schulprogrammschriften der Deputationsmitglieder, zum Beispiel Bernhardtis (1818). Dass die „Konstitutionsakte“ des neuhumanistischen Gymnasiums, d.h. letztlich der Normallehrplan von 1816, so gut wie vollständig auf die Lehrplanarbeit der wissenschaftlichen Deputation zurückzuführen ist – und ähnliches gilt für die im Abiturreglement von 1812 getroffenen Festlegungen der Prüfungsanforderungen –, ist ein in der Literatur fast nicht zur Kenntnis genomener Sachverhalt.

Dies ist umso erstaunlicher, wenn man bedenkt, dass das Lehrplanproblem neben der Lehrerausbildung und der Abiturregelung bis ins zweite Drittel des 19. Jahrhunderts hinein die für die neuhumanistische Bildungsreform konstitutive Problematik darstellte, kristallisierte sich doch gerade hier die Umstrukturierung des Schulwesens des 18. Jahrhunderts (der Ritterakademien, Gymnasien, Gelehrten-, Latein- und Realschulen; zur Entwicklung des beruflichen Schulwesens vgl. den Überblick bei Blankertz 1979, insbesondere S. 263ff.) zu einem einheitlichen allgemeinbildenden Schulwesen. Dies galt mindestens bis zu der durch die Schrift des Medizinalrats Lorinser „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen“ (1836) zugespitzten, wenn auch sicher nicht ausgelösten Überbürdungs- und Stofffülledebatte bzw. bis zur Verabschiedung des ersten gesetzlich für ganz Preußen verbindlich gemachten Lehrplans vom Jahre 1837 (in Rönne 1855; vgl. auch die Synopse der Lehrpläne und Prüfungsordnungen des 19. Jahrhunderts in Nath 1900).

Rückblickend auf die Bedrängnisse, „welche dem Tage der Schlacht von Jena folgten“, konstatierte Johannes Schulze, der Nachfolger Süverns als Staatsrat im seit 1817 bestehenden Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, noch im Jahre 1827 implizit die Wirksamkeit des Lehrplans von 1816 als Hebel einer durchgreifenden Bildungsreform in Preußen. Demgegenüber habe es wohl in keinem anderen deutschen Land so viele Gesetze, Normative und Verordnungen gegeben wie in Bayern, ohne dass dies dort zu einer stabilen schulpolitischen Entwicklung geführt hätte, und für besonders bemerkenswert hielt Schulze es, „daß in Bayern der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts durch die gehaltreiche und tief eindringende Schrift des Oberkonsistorial-Raths Niethammer“ (Schulze 1827, S. 95) immer noch nicht beigelegt sei. Im Gegenzug wies Schulze die Auffassungen des bayerischen Schulpolitikers Thiersch (vgl. Thiersch 1826ff.) über die preußische Schulreform zurück: Im Unterschied zur einseitigen Favorisierung des klassischen Sprachunterrichts in Bayern habe man in den Gymnasien des protestantischen Deutschland eine der allmählichen Entwicklung der Geisteskräfte der Schüler angemessene „Gesamtbildung“ erreicht. Schulze führte dies auf bestimmte im Lehrplan verankerte curriculare Strukturen, auf bestimmte Modifikationen des Fachklassensystems und auf ein dadurch ermöglichtes adäquates Verhältnis des Deutsch-, Mathematik- und naturwissenschaftlichen Unterrichts zum Latein- und Griechischunterricht zurück (Schulze 1827, S. 102ff.).

Mit ähnlicher Stoßrichtung wie Schulze, der die von „sonst ehrenwerthen Männern genährte Vorstellung [...], daß die allgemeine Menschenbildung und die Berufs-Bildung sich gegenseitig ausschließen“, als irrig zurückwies (ebd., S. 101), betonte ein Rezensent von Thierschs 1838 erschienener Schrift „Ueber den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland, in Holland, Frankreich und Belgien“ das Zeitgemäße der Maximen der preußischen Bildungsreform. Ein recht eindeutiger Beleg dafür sei ein von Thiersch selbst (1838, Bd.1, S. 427f.) angeführtes Gutachten „der Fabrik- und Kaufherrn aus dem reichen, gewerbthätigen Elberfeld. Sie erklärten nämlich, daß sie mit den Schülern, die aus den obern Classen der Gymnasien, besonders aus der obersten, in ihre Bureaus überträten, im Ganzen besser führen, als mit Zöglingen der Gewerb- und Industrieschulen. Denn geschähe es auch, daß die Zöglinge der Gymnasien anfänglich vielleicht unbeholfen wären und Schwierigkeiten fänden, sich in der neuen Form zu bewegen, so wären diese Schwierigkeiten doch bald besiegt und sie arbeiteten dann um so gründlicher. Ja sie entwickelten überhaupt mehr Einsicht und bald auch mehr Gewandtheit in der Geschäftsführung und in den umfassendem Unternehmungen, die eine größere, formellere Uebung und größere Gewandtheit des Geistes voraussetzten. In ähnlicher Weise war schon früher ein Gutachten

der Kaufmannschaft in Stettin ausgefallen“ (ein Rezensent E.P.S. in der Allgemeinen Literatur-Zeitung 1838, S. 378).

In Preußen galt seit 1816, obwohl gesetzlich nicht verbindlich gemacht, der sogenannte Süvernsche Normalplan als den Provinzialschulbehörden mitgeteilte „Richtschnur für die Unterrichtsverfassung“ (vgl. Schweim 1966, Einleitung) und „von diesen ohne Zweifel den einzelnen Anstalten als das Ziel, nach dem sie sich zu strecken hätten, vorgehalten“ (Paulsen 1897, S. 288). Sehen wir uns die dem vorausgegangene Lehrplanarbeit der Berliner wissenschaftlichen Deputation näher an.

Die Bestände der Lehrplanakte

In der Akte „Die Lehrpläne für gelehrte Schulen und die Schulbücher, 1810-1816“ (ZStA Merseburg, Rep. 76 alt X Nr. 18; 231 Bl.) ist ein großer Teil der Tätigkeit der Berliner wissenschaftlichen Deputation, fast ihre gesamte Lehrplanarbeit, soweit sie sich nicht auf die Implementation in den Gymnasien selbst bezog, und der größte Teil ihrer auf die Auswahl, Bewertung und Neuschaffung von Lehrbüchern bezogenen Arbeiten dokumentiert. Das Material lässt sich grob unterteilen in

1. die Beratungen zu den einzelnen Fächern des Gymnasialkurses, zu einigen weiteren Einzelfragen des Lehrplans und zum Aufbau des gesamten Lehrplans für das künftige höhere Schulwesen, aus den Jahren 1810 (April) bis 1811 (Mai) (Bl. 1-147);
2. die Beurteilung der in den Schulen gebräuchlichen Lehrbücher und die Beratungen über das Format neuer, dem zu errichtenden Schulwesen angemessenerer Lehrbücher, aus den Jahren 1811 (Mitte) bis 1816 (mindestens Mai) (Bl. 148-231).

ad 1) Den Abschluss des ersten Materialteils bildet der zweite Lehrplanentwurf vom 26. Mai 1811 (Bl. 121-147). Der erste Entwurf vom 3. September 1810 findet sich in der Akte über die „Aufsicht und Leitung der städtischen Erziehungs-, Lehr- und Schulanstalten [...] 1809-1812“ (Rep. 76 VII neu Sekt. 1 A Teil II, Nr. 14, Bd. 1).

Beiden Entwürfen gingen die Beratungen insbesondere zu den einzelnen Fächern des künftigen Fächerkanons voraus:

- zur *Naturlehre* und *Naturbeschreibung* (Anfrage Schleiermachers um ein Gutachten an Willdenow, Bl. 6 und 7; Willdenows Gutachten zur Naturgeschichte, der hier der Unterricht im *Zeichnen* zugeordnet wurde, Bl. 69-70; eine Stellungnahme Ermans dazu und ein Gutachten Ermans zur Naturlehre, Bl. 73-74; ein Gutachten von Schneider – vermutlich das korrespondierende Mitglied Schneider aus Frankfurt an der Oder – zu den „physischen Wissenschaften“ in den Schulen, Bl. 76-76v; ein Gutachten des korrespondierenden Mitglieds Bartholdy über Stufenfolge, Umfang und Methode des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts, Bl. 81-89);
- zum *Religionsunterricht* (Anfrage Schleiermachers an die ordentlichen Mitglieder, Bl. 9; Voten der ordentlichen Mitglieder Erman, Spalding, Bernhardi, Woltmann, Tralles und von Schleiermacher selbst, Bl. 10-32; ein Protokoll der Beratungsergebnisse von Woltmann, Bl. 33-34; ein Entwurf für einen Gymnasialkursus im Religionsunterricht von Schleiermacher, Bl. 109-110v);
- zum *Französischunterricht* (Anfrage Schleiermachers an die ordentlichen Mitglieder, ob außer Französisch noch eine oder mehrere andere moderne Fremdsprachen an den Gymnasien gelehrt werden sollen, Bl. 9; Voten zu dieser Frage von allen ordentlichen Mitgliedern und von Schleiermacher selbst, Bl. 10-32; Woltmanns Protokoll der Ergebnisse

der Beratung zu dieser Frage, Bl. 33-34; Bernhardis Entwurf eines Französischkursus von Sexta bis Prima, Bl. 47-47v; ein Gutachten Ermans zu der Frage, in welchem Geist der französische Sprachunterricht auf den gelehrten Schulen zu erteilen sei, Bl. 53-54);

- zum *Musikunterricht* (Anfrage Woltmanns an alle ordentlichen Mitglieder, ob er erteilt werden solle, Bl. 35; Voten zu dieser Frage von Bernhardi, Woltmann, Erman, Tralles und Spalding, Bl. 36-44);

- zum *Gymnastikunterricht* (Anfrage Woltmanns an die ordentlichen Mitglieder, ob er erteilt werden solle, Bl. 35; Voten dazu, Bl. 36-44);

- zum *Lateinunterricht* (Entwurf Bernhardis für einen Kursus von Sexta bis Prima, Bl. 45-46v);

- zum *Griechischunterricht* (Votum Bernhardis zur Begründung des Stellenwerts des Faches und Entwurf eines Schulkursus von Quarta bis Prima, Bl. 48-52v);

- zum *Deutschunterricht* (Votum Schleiermachers zur Begründung des Stellenwerts des Faches, Bl. 55-56; Entwurf Bernhardis für einen Schulkursus von Sexta bis Prima, Bl. 57-57v);

- zum *Mathematikunterricht* (Gutachten von Tralles zur Begründung des Stellenwerts des Faches und Entwurf eines Kursus von Sexta bis Prima, Bl. 58-68v; das bereits erwähnte Gutachten des korrespondierenden Mitglieds Bartholdy über Stufenfolge, Umfang und Methode des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts, Bl. 81-89);

- zum *Geschichts- und Geographieunterricht* (Gutachten Woltmanns über die Aufgaben des historischen Unterrichts, Bl. 90-91; Gutachten Woltmanns über den Geschichts- und Geographieunterricht, Bl. 92-94).

Zusätzlich ging der Verabschiedung der Lehrplanentwürfe die Behandlung von Einzelfragen voraus:

- *Aussprache und Akzentuierung der alten Sprachen* (Anfrage Schleiermachers an alle ordentlichen Mitglieder, ob dazu etwas festgelegt werden solle, Bl. 9; Voten zu dieser Frage von den ordentlichen Mitgliedern, Bl. 10-32; Protokoll der Beratungsergebnisse von Woltmann, Bl. 33-34);

- *Verteilung der Unterrichtsstunden* (Anfrage Schleiermachers an alle ordentlichen Mitglieder, Bl. 9; Voten der ordentlichen Mitglieder, Bl. 10-32; Woltmanns Protokoll der Beratungsergebnisse, Bl. 33-34);

- *Singechöre* (Anfrage Woltmanns, ob sie in der neuen Schulordnung bestehen bleiben sollen, Bl. 35; Stellungnahme dazu von Bernhardi, Woltmann, Erman, Tralles und Spalding, Bl. 36-44);

- *Verhältnis des Direktors zu den Lehrern* (Anfrage Woltmanns, ob es gesetzlich festgelegt werden solle, Bl. 35; Stellungnahmen der ordentlichen Mitglieder, Bl. 36-44; Behandlung der Frage von Bernhardi im Kontext weiterer Fragen, die im Schulplan berücksichtigt werden müssten, wie *Verhältnis der Schule zu den Eltern; Schulferien*, Bl. 99-102v);

- *Vermehrung des Griechisch- zuungunsten des Physikunterrichts* (Gutachten zu der Frage, ob dies zweckmäßig wäre, von ?, Bl. 77-80v);

- *Übersicht dessen, was in jeder der drei angenommenen Bildungsstufen geleistet wird* (Bernhardis Zusammenfassung zu dieser Frage, unter diesem Titel, Bl. 96-98);

- *Redaktion des Lehrplans und Formatfragen* (Stellungnahmen von Erman, Bl. 103; Woltmann, Bl. 104-105v; Bernhardi, Bl. 106-106v; Spalding, Bl. 107-108; Schleiermacher, Bl. 111-111v).

Den Abschluss dieses Materialteils bildet ein Schreiben Schuckmanns (der als Nachfolger

Humboldts in der zweiten Hälfte des Jahres 1810 die Sektionsleitung übernahm), in dem zum ersten Lehrplanentwurf der Deputation vom 21. September 1810 Stellung genommen wurde. Dazu gibt es eine Stellungnahme von Bernhardi, die die in Auftrag gegebenen Änderungen am ersten Entwurf betraf, eine schriftliche Anfrage Spaldings, ob es nicht ratsam sei, den Entwurf schon einmal unter den Direktoren und Rektoren der Gymnasien und Schulen kursieren zu lassen, und schließlich eine Mitteilung Spaldings, dass der Entwurf vom 26. Mai 1811 in der in Paragraphen gefassten Reinschrift (zweiter Entwurf) unter den Mitgliedern kursiere und von ihnen zur Kenntnis zu nehmen sei.

ad 2) Den zweiten Materialteil leitet ein Schreiben Bernhardis vom 24. November 1811 an die Sektion ein, in dem er mitteilte, dass die Deputation sich nach Abschluss der Lehrplanentwicklung den Fragen zugewandt habe, die der praktischen Realisierung des Lehrplans unter Umständen im Wege sein könnten; als vorrangig wurde das Problem des Mangels an zweckmäßigen Lehrbüchern bezeichnet (Bl. 148-151v). Es folgten die Beratungen zu der Frage, wie zweckmäßige Schul- und Lehrbücher für die einzelnen Fächer beschaffen sein müssten:

- für den *Deutschunterricht* (Bernhardis Entwürfe für ein deutsches Lesebuch, Bl. 152-155 und 180-182; Stellungnahmen der ordentlichen Mitglieder Erman, Buttman, Ideler; Bernhardis Entwürfe für eine deutsche Sprachlehre, Bl. 155-157v und 186-188v, mit Bemerkungen von Buttman, Ideler und Rühs, Bl. 187-189);
- über eine *griechische und lateinische Grammatik* für den Schulgebrauch (Gutachten Buttmanns, Bl. 158-161v und 207-208v; Stellungnahmen Bernhardis, Ermans, Tralles', Rühs' und Ideler, Bl. 190-191v);
- für den *Mathematikunterricht* (Gutachten und Entwürfe von Tralles, Bl. 162-167, 182-195v);
- für die *Kosmographie* (Entwurf Ideler, Bl. 168-171v und Bl. 197-199v; Stellungnahmen dazu von Buttman, Rühs, Erman, Bernhardi und Tralles, Bl. 200-204v);
- für den *Geschichtsunterricht* (Entwurf von Rühs, Bl. 172-175; Stellungnahmen Ermans und Buttmanns, Bl. 204-206v; ein Gutachten über ein Geschichtslehrbuch, vermutlich von Bredow, Bl. 209-210v; Stellungnahme von Bernhardi, Bl. 210v);
- für den Unterricht in der *Naturgeschichte* und *Naturlehre* (Gutachten von Erman, Bl. 176-177; Stellungnahmen von Bernhardi, Ideler, Buttman und noch einmal Erman, Bl. 177-179);
- für den *Geographieunterricht* (zum Teil unter Kosmographie behandelt; Gutachten dazu von Ideler, Bl. 197-199v und die schon zur Kosmographie genannten gemeinsamen Beratungen).

Alle diese Beratungen fanden in der zweiten Hälfte des Jahres 1811 statt. – Den weiteren Abschnitt dieses zweiten Materialteils bildet die Berichterstattung über die an den Schulen und Gymnasien gebräuchlichen Lehrbücher, zu der die Deputation mit Schreiben der Sektion vom 20. Oktober 1815 aufgefordert wurde (Bl. 212). In den Jahren 1815 und 1816 wurden daraufhin Berichte über die verwendeten Lehrbücher der *Mathematik* (Tralles, Bl. 214-216; Jungius, Bl. 217-217v), der *Naturwissenschaften* (Jungius ebd.; Lichtenstein, Bl. 218-219v), der *alten Sprachen* (Schneider, Bl. 220-221), des *Deutschunterrichts* (Lesebücher und Sprachlehren; Köpke, Bl. 222-223v), des Unterrichts in *Geschichte* und *Geographie* (Köpke, Bl. 224-229v; Rühs, Bl. 230-230v) verfasst und an die Sektion weitergeleitet.

Im Zeitraum dazwischen, also von 1812 bis Oktober 1815 haben innerhalb der Deputation keine weiteren Lehrplan- und Lehrbuchberatungen stattgefunden. Es ist zu vermuten,

dass die Arbeit in diesem Zeitraum durch die politische Situation, vor allem durch den Befreiungskrieg gegen Napoleon unterbrochen wurde. Was die Lehrplanentwicklung betraf, so wurde der Entwurf in der Zeit von der Sektion bearbeitet, zur Begutachtung an Wolf (1812) und nochmaligen Stellungnahme an Schleiermacher (1814a) sowie an die Provinzialregierungen verschickt. Die Lehrplanfrage im engeren Sinne war für die Deputation jedoch mit der Vorlage des zweiten Entwurfs abgeschlossen.

Probleme des Zugangs

Mit den beiden Entwürfen möchte ich mich unter der Fragestellung nach den Beziehungen zwischen der *Inhaltsauffassung* der Deputation, d.h. der Herausbildung bestimmter gemeinsamer Ansichten über den notwendigen curricularen Zuschnitt der Schulfächer und ihren Bildungswert, über das Verhältnis von Wissen und Weltanschauung auf der einen und der *Organisation des Curriculums* auf der anderen Seite befassen. Der Gegenstand des Interesses ist also die Struktur des Klassensystems, genauer: die von der Deputation in die Wege geleitete Modifikation der vorherigen Klassensysteme. Die Deputation sah in beiden Lehrplanentwürfen bestimmte Maßnahmen vor, mit denen sowohl das alte Klassensystem der Lateinschulen als auch das aufklärerische Fachklassensystem, das jenes im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts abzulösen begann, in Richtung auf das heute noch vorwiegende Jahrgangsklassensystem verändert wurden. Ein Jahrgangsklassensystem wurde in Preußen mit dem Normallehrplan von 1837 gesetzlich noch einmal für verbindlich erklärt, durch die Lehrplanarbeit der Deputation in den Jahren 1810 und 1811, verbunden mit einigen dazugehörigen Verordnungen, jedoch schon sehr viel früher initiiert. Dieser Prozess einer grundlegenden Umstrukturierung des Curriculums wurde spätestens mit dem Lehrplan von 1816 auch in den preußischen Provinzen eingeleitet, setzte aber in den Berliner Gymnasien zum Teil etwas früher ein (dazu unten).

Es ist relativ schwierig, dem Sachverhalt der Curriculumrevision in dieser Zeit auf die Spur zu kommen. Literatur, die diese Analyseebene behandelt, existiert so gut wie nicht, was mit einer bestimmten Tradition der pädagogischen Geschichtsschreibung zusammenhängen mag, die Organisationsprobleme, auch solche Aspekte, die man unter dem Schlagwort der Eigenständigkeit sozialer Systeme und Mechanismen zusammenfassen könnte, von vornherein umgeht. Die Soziologie, insbesondere die Bildungs- und Kulturosoziologie hat sich ihrerseits mit historischer Curriculumentwicklung bisher kaum befasst. Allerdings gibt es inzwischen Anfänge einer Diskussion, wie der Gegenstandsbereich „historische Curriculumforschung“ von den infragestehenden Bezugsdisziplinen abzugrenzen wäre, ob er spezifische theoretische und methodische Probleme aufwirft u. ä. (vgl. Franklin 1977, Davis 1977). Dazu kommt das Problem, dass in der Lehrplanarbeit der Berliner wissenschaftlichen Deputation nicht mit den Termini operiert wurde, die zur Bezeichnung der gemeinten Sachverhalte heute verwendet werden. Die Begriffe Fachklassen- und Jahrgangsklassensystem, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden, tauchen in der Lehrplanarbeit überhaupt nicht auf. Ab und zu wurde der Terminus des Parallelismus oder Parallelsystems für das Fachklassensystem verwendet, und es dauert eine ganze Weile, bis man herausgefunden hat, was damit gemeint ist. Man stößt im Grunde, so paradox das zunächst klingen mag, auf den Sachverhalt der Curriculumrevision und der Modifizierung der alten Klassensysteme in den Lehrplanberatungen erst, wenn man die Teilaspekte ausfindig gemacht hat, die hierbei die wesentliche Rolle spielten und weiß, wie sie damals bezeichnet wurden.

Wie gesagt, wurden die Beratungen zum Lehrplan durch Humboldts Aufforderung in Gang gesetzt, mit der „Ausarbeitung eines allgemeinen Schulplans für die gelehrten Schulen und eines daran sich anschließenden neuen Reglements für die Abiturientenprüfung“ (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 1) zu beginnen. „Inwiefern die innere Verfassung der Schulen mit der äußeren Einrichtung zusammenhängt, z.B. in der Direktion und dem Verhältnis des Direktors zu den Lehrern sowie der Lehrer untereinander, den Ferien, in Ansehung derer sehr verschiedene, oft dem Unterricht nachteilige Einrichtungen auf den Schulen des preußischen Staates statt finden pp., sind auch diese zu berücksichtigen“, hieß es in diesem Schreiben vom 21. Mai 1810 weiter.

Die darin angesprochene Unterscheidung von *Lehrplan* (innere Einrichtung: Curriculum und Fächerkanon) und *Schulplan* (innere und äußere Einrichtung, vor allem Schulstrukturdifferenzierung, Finanzierung, Schulaufsicht) ist wichtig. In der Literatur werden beide manchmal miteinander verwechselt oder sie werden überhaupt nicht unterschieden. Als das schließliche Endprodukt der Beratungen und Auseinandersetzung um den ersteren ist der Normalplan von 1816 (Lehrplan 1816), als das um den zweiten der Unterrichtsgesetzentwurf von 1819 (in Thiele 1913; in Gesetzgebung 1869; in Schweim 1966) anzusehen. Wenn daher Menze von einem „jahrelange[n] Streit über einen allgemeinen Lehrplan für die gelehrten Schulen“ spricht (Menze 1972a, S. 463), dann kann damit eigentlich nur das politische Tauziehen um den gesamten Schulplan gemeint sein, dessen Verabschiedung immer wieder vertagt wurde, für den 1817 noch einmal eine Immediatkommission eingerichtet wurde, die dann den Gesetzentwurf von 1819 vorlegte, der aber auch wieder in der Schublade verschwand (vgl. dazu Thiele 1913, Einleitung). Aus dem Scheitern der Verabschiedung des einen lässt sich jedoch nicht auf die Erfolglosigkeit des anderen schließen. Es gab zwar divergierende Vorstellungen zwischen den Berliner, Königsberger und Breslauer Deputationen über Teilaspekte der Lehrplanentwicklung, aber es ist nicht einmal bekannt, ob die Königsberger Deputation von den abweichenden Überlegungen der Berliner Deputation überhaupt Kenntnis erhielt, sondern nur, dass die Entwürfe der Königsberger für die Lehrplanberatungen der Berliner Deputation offenbar keine Rolle spielten (Dilthey, Heubaum 1900). Ein Streit, geschweige denn ein jahrelanger Streit, der nach Menze auch innerhalb der Berliner Deputation stattgefunden und ihre Arbeitsfähigkeit paralysiert haben soll, fand nicht statt.

Anders sieht es mit dem gesamten Schulplan aus, der sich nicht nur auf die Gymnasien und Stadtschulen, sondern auch auf das Elementarschulwesen bezog (vgl. dazu im einzelnen Kade 1925, S. 8ff.) und auch Patronatsfragen sowie das Problem der Strukturierung und Durchlässigkeit des gesamten Schulwesens behandelte. Er war dem erbitterten Widerstand der politischen Reaktion ausgesetzt (vgl. dazu Titze 1973, S. 98ff. und Süvern 1929, S. 210ff.), der sich unter anderem in den besagten Stellungnahmen von Beckedorff (1819-22) und von Beckedorff, Eylert, Snethlage und Schultz (1821) niederschlug; ihnen waren die Berliner Deputation und vor allem Schleiermacher schon länger ein Dorn im Auge gewesen. Es war vermutlich gerade seinem halboffiziellen Status zu verdanken, dass der Lehrplan von 1816 dennoch zur Konstitutionsakte eines neuen Schulwesens werden konnte.

Zwar wurden in der intern gebräuchlichen Terminologie zwischen Lehrplan und Schulplan oft keine Unterschiede gemacht, so dass die Verwechslung in gewisser Weise nahegelegt wurde; gleichwohl und trotz der anderslautenden Aufforderung Humboldts bestand der Auftrag an die Deputation in erster Linie in der Erarbeitung eines Lehrplans für die Stadtschulen und Gymnasien. Es gab hier offenbar zuerst Missverständnisse, denn im Rahmen der dem Lehrplanentwurf vorausgehenden Beratungen wies Schleiermacher die ordentlichen Deputationsmitglieder am 19. Juni 1810 darauf hin, dass die Sektion die Deputation nochmals aufge-

fordert habe, „nicht eine Schulordnung im ganzen Umfang zu entwerfen [...], sondern einen Lehrplan“, und Aspekte der ersteren nur, sofern sie mit dem letzteren zu tun hätten, mit zu berücksichtigen seien (Schleiermacher, Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 8)

Das Dispositionsverbot

In der Anlage zu seinem Schreiben vom 21. Mai 1810 übersandte Humboldt der Deputation ein Schreiben von Bernhadi, das dieser in seiner Eigenschaft als Direktor des Friedrichswerderschen Gymnasiums in Berlin an die Sektion geschickt hatte. In diesem Schreiben vom 13. Mai 1810 bat Bernhadi um eine Verfügung gegen die Dispensation vom Griechischunterricht: In dieser Frage herrsche an den Berliner Gymnasien keine Einheit, sie sei vielmehr „teils von der subjektiven Ansicht der Direktoren oder den oft unverständigen Wünschen weichlicher oder unwissender Eltern oder gar von dem Begehren träger Schüler abhängig“ (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 2). Humboldt wies die Deputation an, bei den Lehrplan- und Abiturreglementberatungen auf diese Frage Rücksicht zu nehmen (Bl. 1). Die Dispositionsproblematik, genauer: das Dispositionsverbot erwies sich in der Folge als einer der wirksamsten Hebel zur Durchsetzung der Allgemeinbildungsauffassung, als ein Angelpunkt der Modifizierung der alten Lateinklassen und des aufklärerischen Fachklassensystems in Richtung auf das Jahrgangsklassensystem und als wichtige Voraussetzung einer langfristigen Wirksamkeit und Verbindlichkeit der Abiturregelung. Das Dispositionsverbot zeitigte mittel- und langfristig die in Sektion und Deputation eigentlich nicht vorgesehene Spaltung zwischen Gymnasium und Bürgerschule und bildete in der Folge einen der Faktoren, die die Dreigliederung des Allgemeinbildungssystems, wie sie sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zunehmend durchsetzte, veranlassten. Es hatte damit Konsequenzen und Implikationen, die von keinem der Beteiligten vorhergesehen waren.

Dies wird sich im Laufe der weiteren Darstellung noch konkretisieren. Um den Gesamtzusammenhang an dieser Stelle nur anzudeuten: Das Jahrgangsklassensystem sah laut Normalplan von 1837 unter anderem vor, dass „die Versetzung aus einer Kl(asse) in die andere nicht nach *einzelnen*, sondern [...] nach *allen* Lehrgegenständen erfolgen (muß), es muß folglich jeder, welcher auf Versetzung Ansprüche macht, wenn auch nicht in allen Lehrobjekten durchaus gleichmäßig fortgeschritten, doch in den Haupt-Lehrgegenständen, an welchen sich seine Gesamtbildung am füglichsten prüfen läßt, zu dem für die zunächst höhere Klasse unentbehrlichen Grade der Reife gelangt sein“ (zitiert nach Rönne 1855, S. 151).

Schon im zweiten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts begann zwischen Provinzialschulbehörden und Zentralverwaltung ein zähes Tauziehen um die Dispositionsfrage, insbesondere in einigen Hauptfächern, vor allem in Bezug auf den Griechischunterricht, wobei die Zentralverwaltung den Standpunkt einer möglichst strikt zu handhabenden Einhaltung des Dispositionsverbots vertrat. Eine der für die interne Struktur des Schulsystems gravierenden Folgen des Dispositionsverbots war – wie sich etwa ab 1825 zunehmend herauschälte – die Einrichtung von höheren Bürgerschulen (ohne Griechisch- und Lateinunterricht im Pflichtfachbereich), die sich nicht als Vorschulen bzw. Mittelstufen der Gymnasien verstanden und aus denen zum Teil die späteren Realschulen (sowie Realgymnasien, Oberrealschulen usw.) hervorgingen.

Das Dispositionsverbot war mit dem Übergang zum Jahrgangsklassensystem untrennbar verknüpft; entgegen den ursprünglich mit ihm verbundenen und von der Intention her auf die Sicherung der Allgemeinheit der Bildung und Gleichheit der Bildungsinhalte für alle Schüler gerichteten Bestrebungen hat die Entstehung der Dreigliedrigkeit des allgemeinbildenden

Schulwesens im Dispositionsverbot eine ihrer wichtigsten curricularen Verankerungen (die Daten und Inhalte der Debatten um die Dispositionsfrage und um die Einrichtung von Bürgerschulen neben den Gymnasien gehen aus der Akte betreffend „Das Gymnasialwesen und die Einrichtung des Gymnasialunterrichts überhaupt. Lehrpläne, Lehrgegenstände und Stundenzahl. Dispensation von einzelnen Unterrichtszweigen. Dictata. Privatlektüre und Redewebungen der Schüler; vol. I: 1810-29; vol. II: 1830-50; vol. III: 1851-67“, Rep. 76 VI Sekt. 1 Gen. Z Nr. 20 des Kultusministeriums hervor).

Gegen die Dispensation von Unterrichtsfächern wurde von der Sektion am 20. Oktober 1810 die erste verbindliche Verordnung erlassen. Anlässlich eines Berichts des Joachimsthaler Gymnasiums in Berlin über die dort abgehaltenen Abiturprüfungen habe man, hieß es in dem entsprechenden Schreiben der Sektion, „mit Befremden wahrgenommen, daß zwei der Geprüften weder schriftliche Arbeiten aus dem Griechischen angefertigt noch auch dem Berichte des Prüfungs-Kommissarii zufolge an der mündlichen Prüfung in dieser Sprache teilgenommen haben. *Da nun aber alle in den Unterrichts-Zyklus der allgemeinen höheren Lehranstalten aufgenommenen Lehrobjekte auf die allgemeine wissenschaftliche Fundamental-Bildung der Schüler berechnet und zu derselben erforderlich sind*, so darf auch eine nur teilweise Beschäftigung mit denselben durchaus nicht stattfinden und kein Schüler sich so wenig von der Teilnahme am Unterricht im Griechischen als von irgendeiner anderen Lektion ausschließen. Die unterzeichnete Sektion verordnet daher hierdurch, daß von jetzt kein Schüler mehr von irgend einer Lektion, unter welchem Vorwande es auch sei, dispensiert und insonderheit denen, welche bei der Maturitäts-Prüfung nicht auch Beweise ihrer Kenntnis in der griechischen Sprache ablegen, das Zeugnis der Reife versagt werden soll“ (Rep. 76 VI Sekt. 1 Gen Z Nr. 20, vol. I, Bl. 1 und 1v, Herv. II; vgl. Neigebaur 1835, S. 189). Gleichzeitig wurden Abschriften dieser Verordnung an die anderen Gymnasien in Berlin und an die geistlichen und Schuldeputationen bei den Provinzialregierungen in Potsdam, Königsberg (Neumark), Stargard, Breslau, Liegnitz, Königsberg (Preußen), Gumbinnen und Marienwerder gesandt.

Jeismann beurteilt die Maßnahme offenbar negativ und bezeichnet sie als „pädagogischen Rigorismus“ (1974, S. 358). Mit dem Übergang vom Fachklassen- zum Jahrgangsklassensystem, den er immer wieder einmal anspricht, bringt er das Dispositionsverbot aber anscheinend nicht in Verbindung. Es wird auch nicht erwähnt, dass die Lehrplanarbeit der Berliner wissenschaftlichen Deputation von vornherein unter der Maßgabe stand, auch ihrerseits auf Mittel und Wege gegen die Dispensierung von einzelnen Fächern zu sinnen und dass das Ganze nicht zuletzt durch Humboldt und durch Bernhardt, d.h. durch ein Mitglied der wissenschaftlichen Deputation selbst ins Rollen gekommen war. Da die wissenschaftliche Deputation in der Literatur als Sachwalterin der Liberalität in der preußischen Bildungsreform beurteilt wird, scheint auch nur schlecht vorstellbar zu sein, dass sie an diesem „pädagogischen Rigorismus“ hätte Anteil haben sollen. Jeismann bewertet das Dispositionsverbot dahingehend, dass dadurch „Lehrplan und Prüfung [...] zu Mitteln der Synchronisation des Bildungsprozesses von Staats wegen (wurden); das Prinzip der ‚harmonischen Bildung‘ aller Kräfte brachte die Schüler in einen Bildungsgleichschritt und die Gymnasien in eine gleichmäßige Ordnung; wenn das auch erst in den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts in breiterem Maße erreicht wurde, so war doch diese Folge des Bündnisses von ‚Staat und Bildung‘ – die Wilhelm Raabe im ‚Horacker‘ später so deutlich als Abwendung von der Reformzeit charakterisierte – bereits als Möglichkeit 1812 angelegt“ (Jeismann 1974, ebd.).

Wenn man das so sehen will, muss man sich klarmachen, dass der Sündenfall, den das Dispositionsverbot demnach wohl darstellen soll, nicht etwa erst unter Schuckmann stattfand, der in der Regel als Zerstörer aller liberalen Pläne und Vorhaben Humboldts, Süverns

und der Berliner wissenschaftlichen Deputation eingeführt wird, sondern von den Liberalen selbst als eines seiner konstitutiven Momente schon im Jahre 1810 in den Bildungsreformprozess eingebracht wurde. Das Dispositionsverbot ist von der Durchsetzung der Allgemeinbildung nicht zu trennen. Es bildete zugleich eine äußerst wirksame Maßnahme auf dem Wege einer grundlegenden Revision des schulischen Curriculums in Richtung auf das Jahrgangsklassensystem. Auf den ersten Blick war nichts dergleichen unmittelbar aus den beginnenden Beratungen der Deputation zu ersehen. Man konnte fast den Eindruck gewinnen, dass die Bitte Bernhardis um eine gesetzliche Verfügung gegen die Dispensation vom Griechischunterricht im Kontext der Lehrplanerstellung einfach vergessen wurde.

Zu einigen strukturellen Aspekten der Modifikation der Klassensysteme

Wenn die Modifikation der Klassensysteme im Rahmen der Lehrplanarbeit der Berliner wissenschaftlichen Deputation auch nicht direkt unter den entsprechenden Bezeichnungen thematisiert wurde, so lässt sich doch relativ genau angeben, unter welchen Gesichtspunkten sie diskutiert und auf welchen Ebenen sie in die Wege geleitet wurde. Es lassen sich drei Ebenen identifizieren: 1. der Zuschnitt der Unterrichtsfächer und Fachinhalte, 2. die Einführung des Modells der Bildungsstufen als curriculare Struktur, 3. die Strukturierung des Lehrplans selbst.

Zur ersten Ebene: Hier sind zunächst bestimmte Elemente in den Beschreibungen des wünschenswerten und für „zweckmäßig“ erachteten curricularen Zuschnitts der einzelnen Fächer zu nennen, und zwar solche Formulierungen, mit denen auf eine zugleich gegenstandsangemessene und psychologisch-pädagogisch angemessene Aufbereitung des Fachinhalts im Sinne einer Hierarchisierung und Stufenfolge gedrungen wurde. Mit einer demgemäßen *Reorganisierung der Fachinhalte* wurde die Zielsetzung einer Entwicklung der „geistigen Kräfte“ der Schüler verbunden, die selbst wiederum von Fach zu Fach mit verschiedenen Attribuierungen versehen wurde. Allerdings wurden die „geistigen Kräfte“ von keinem der Referenten als dem Individuum per se zuschreibbare Qualitäten, die nach Begabung und Neigung variieren könnten, sondern grundsätzlich als Resultate des Bildungsprozesses vorgestellt: die Fächer und Fachinhalte sollten so strukturiert werden, dass *im Ergebnis* schulischer Unterrichts- und Erziehungsprozesse die harmonische Bildung der geistigen Kräfte erzielt wurde. Eine solche Intention zu konstatieren, wäre auf einer allgemeinen Ebene relativ uninteressant, weil sie im Prinzip Kennzeichen jeder pädagogischen Theorie ist; interessant wird sie allerdings im spezifischen Zusammenhang von Inhaltsauffassung und organisatorischen Vorstellungen über das Curriculum, wie er im Rahmen der Lehrplanarbeit der Deputation entwickelt wurde.

Zur zweiten Ebene: Das Modell dreier Bildungsstufen wurde mit mehreren Paragraphen im Lehrplanentwurf von 1811 festgeschrieben. So hieß es in § 6, dass der Schüler „als mit dem neunten Jahre eintretend 10 Jahre die Schule besuchend und als mit dem 19. Lebensjahr die Universität beziehend gedacht (wird). Dabei wird angenommen, daß der Schüler in VI, V und IV ein Jahr in jeder dieser Klassen, in III und II zwei Jahre und in I drei Jahre verweilt“; § 7 regelte die „den Forderungen der vorgesetzten Behörde Genüge“ leistenden Abweichungen von diesem Schema „bei ganz verschiedenen individuellen Kräften einzelner Anstalten“. In § 8 hieß es schließlich unter dem Titel „Darstellung der Einheit aller Arten von Schulen durch Vereinigung je zweier Klassen in einer Bildungsstufe“ wie folgt: „Da in der gelehrten

Schule bedingungsweise und mit Einschränkung § 3 [der die lehrplanmäßigen Abweichungen der allgemeinen Elementarschule und der höheren Stadtschule als parallele Anstalten zum Gymnasium benannte] die anderen Arten der Schulen in derselben enthalten gedacht werden können, sind diese Abteilungen auch in der gelehrten Schule auseinander zu halten, da auf einer jeden zwar nicht die gelehrte Bildung, aber doch eine bestimmte Stufe derselben mit einer äußeren Beziehung vollendet wird. Bei sechs Klassen sind daher immer zwei und zwei Klassen zu einer Bildungsstufe zu rechnen, also daß Prima und Sekunda die erste, Tertia und Quarta die zweite, Quinta und Sexta die dritte Bildungsstufe ausmachen. Der Unterschied zwischen jeder zu einer Bildungsstufe gehörigen Klasse ist im allgemeinen dahin festzustellen, daß die niedrige Klasse mehr den Charakter des Empfangens, die höhere mehr den des Produktiven hat. Der Einfluß dieser Einrichtung auf die Versetzung vid. § 25.3.“

Der Paragraph „von den Versetzungen“ lautet: „Da die Versetzungen im allgemeinen den Zweck haben, den Fortschritt des Schülers im Unterricht zu befördern, so wird nach Beendigung der Übersicht der Organisation desselben am zweckmäßigsten von denselben bei dieser Gelegenheit gesprochen.

1. Im Ganzen ist überall mit der größten Strenge darauf zu halten, daß kein Schüler in eine andere Klasse versetzt wird, bevor er das derselben zustehende Pensum erfüllt hat.

2. Jeder Schüler muß daher nach einerlei Maßstab geprüft und jeder einzelne Einfluß abgehalten werden.

3. Die Versetzungen sind entweder partielle, aus der unteren Klasse derselben Bildungsstufe in die höhere, oder allgemeine, aus der oberen Klasse einer Bildungsstufe in die untere einer anderen (§ 8), und da selbst auf gelehrten Schulen aus jeder Schüler ins Leben treten, so sind die allgemeinen Versetzungen mit dem Abgange aus der höchsten Klasse auf die Universität in einer Hinsicht zu vergleichen und die anzufallende Prüfung ganz wie das Abiturienten-Examen zu behandeln.

4. Zur partiellen Versetzung gehört immer die Einwilligung des Lehrers, welcher den Knaben abgibt und dessen, der ihn bekommt, zur allgemeinen Versetzung aber die Einwilligung der Lehrer der alten und der neuen Klasse zusammen, und hieraus folgt von selbst, daß sie in ihrem Fache wenigstens Zeugen der Prüfung sein müssen.

5. Es ist gleichgültig, ob sich der Knabe zu einer solchen Prüfung zu der gesetzmäßigen Zeit meldet oder aber von seinem Lehrer dazu aufgefordert wird.

6. Unter den partiellen Prüfungen ist die von Sekunda nach Prima besonders streng zu nehmen, indem die Schule keine direkten Mittel hat, dem Eilen auf die Universität aus I vorzubeugen.

7. Das Resultat der angestellten Prüfungen, welche mit dem möglichst geringen Zeitaufwand anzuordnen sind, wird in einer Konferenz unter dem Vorsitz des Direktors entschieden und schriftlich verfaßt [...].

8. Über die Abiturienten-Prüfung besteht eine besondere Verordnung.

9. Diejenigen, welche von der Schule aus einer anderen als der ersten Klasse abgehen, müssen in der Regel dieses vorher anzeigen und werden dann in Hinsicht ihrer Fortschritte geprüft, das Resultat davon in einem Zeugnis gefaßt, den Eltern zugefertigt und in das Programm gerückt“ (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 122v-123 und 138v-139; vgl. Horstmann 1926, S. 146ff.) .

Die Einrichtung von drei Bildungsstufen mit nach diesen Bestimmungen regulierter Durchlässigkeit bedeutete zweierlei: Sie stellte einen massiven Eingriff in die bestehenden Klassensysteme dar, und sie bildete quasi eine Operationalisierung des Abiturreglements von 1812.

Das in § 25.6 angesprochene Fehlen von Mitteln der Schule, dem vorzeitigen Übergang zur Universität vorzubeugen, bestand darin, dass das noch geltende Abiturreglement des Oberschulkollegiums vom 23. Dezember 1788 nicht die Möglichkeit ausschloss, sich ohne Abitur an auswärtigen Universitäten einzuschreiben und mit der dortigen Immatrikulation schon nach kürzester Zeit auf einheimische Universitäten zu wechseln. Dieser Umstand war neben der nur partiellen Geltung der alten Abiturregelung der Grund dafür, dass die Sektion der Deputation zugleich mit der Aufforderung, die Arbeit am allgemeinen Lehrplan zu beginnen, die Erarbeitung eines neuen Abiturreglements in Auftrag gab. Anlässlich dieses Auftrags verfasste Schleiermacher ein Rundschreiben an die ordentlichen Deputationsmitglieder, in dem er unter anderem die Frage formulierte, ob „die Abiturientenprüfung überhaupt beibehalten werden“ solle, und fuhr dann fort: „Diese Frage haben wir aber eigentlich schon vorläufig bejaht, indem wir *auf jeder unserer drei Stufen* ähnliches angeordnet haben“ (Rep. 76 alt X, Nr. 11, Acta betreffend die Abiturientenprüfung, vom November 1810, zitiert nach Kade 1925, S. 87, Herv. IL; vgl. Schwartz 1910a, S. 192ff.).

Im ersten Lehrplanentwurf von 1810 wurde in diesem Zusammenhang explizit darauf verwiesen, dass die Direktoren und Lehrer der Gymnasien besonders darauf achten sollten, der vorzeitigen Beendigung des Schulbesuchs durch das Eilen auf die Universität, wie oftmals auf Drängen der Eltern geschehe, einen Riegel vorzuschieben. Daher müsse man es besonders mit dem Übergang in die obere Bildungsstufe sehr genau nehmen und mit partiellen Versetzungen nach Prima, die zu einer Beschleunigung der Schullaufbahn führten, möglichst vorsichtig umgehen (Rep. 76 neu Sekt. 1 A Teil II Nr. 14, Bd. 1, Bl. 96v).

Aufbau des Lehrplanentwurfs von 1811

36 §§

- § 1 Allgemeiner Zweck der ganzen Verfügung und des beigefügten Schemas
 - § 2 Arten der Schulen und Beisammensein aller in der gelehrten Schule, mit Einschränkung
 - § 3 Nähere Entwicklung dieser Einschränkung
 - § 4 Charakteristik der Arten der Schulen
 - a) der allgemeinen Elementarschulen
 - b) der höheren Stadtschulen
 - c) der gelehrten Schulen
 - § 5 Allgemeine Folgerungen aus dem allgemeinen und dem besonderen Zweck der Schulen
 - § 6 Nähere Erläuterung des beigefügten Schemas
 - § 7 Möglicher Gebrauch desselben bei ganz verschiedenen individuellen Kräften einzelner Anstalten
 - § 8 Darstellung der Einheit aller Arten von Schulen durch Vereinigung je zweier Klassen in einer Bildungsstufe
 - § 9 Gebrauch derselben
 - a) als intellektuelle Stufen
 - b) als ethische Stufen
 - § 10 Allgemeine Gesichtspunkte, unter welchen jede Schule zu betrachten ist
- I.
- § 11 Die Schule als pädagogisches Institut. Unterricht und Disziplin und Einheit beider
 - A)
 - § 12 Unterricht
 - a) Die Objekte im allgemeinen sind Sprachen und Wissenschaften
 - § 13 b) Sprachen, welche als Objekte des Unterrichts auf Schulen anerkannt werden
 - § 14 c) Einschränkung des Sprachstudiums auf höheren Stadtschulen und allgemeinen Elementarschulen
 - § 15 d) Wissenschaftliche Objekte des Unterrichts
 - 1. Grundsätze darüber
 - § 16 2. Objekte selbst
 - § 17 e) Verhältnis der Objekte zueinander der Zeit nach
 - 1. Grundsätze darüber

- § 18 2. Folgerungen daraus
- § 19 3. Erweiterung des wissenschaftlichen Unterrichts auf Stadtschulen
- § 20 f) Besondere Betrachtung der Objekte, welche auf technische Bildung gehen
1. Kalligraphie
2. Zeichnen
3. Gesang
4. Gymnastik
- § 21 g) Doppelte Ansicht der Objekte als koordinierte Massen und als sukzessive Kursus
- § 22 h) Objektive Bestimmungsgründe der Kursus
- § 23 i) Durchführung des ersten Gesichtspunktes: die Objekte als koordinierte Massen auf den einzelnen Bildungsstufen betrachtet
1. Unterste Bildungsstufe
- α Sprachbildung
- β Wissenschaftliche Bildung
- γ Technische Bildung
2. Mittlere Bildungsstufe
- α Sprachbildung
- β Wissenschaftliche Bildung
- γ Technische Bildung
3. Höchste Bildungsstufe
- α Sprachbildung
- β Wissenschaftliche Bildung
- γ Technische Bildung
- § 24 k) Durchführung des zweiten Gesichtspunktes: die einzelnen Objekte in die supponierten Klassen verteilt
1. Sprachunterricht
- α Unterricht im Lateinischen
- β Unterricht im Griechischen
- γ Unterricht im Hebräischen
- δ Unterricht im Französischen
- ε Unterricht im Deutschen
2. Wissenschaftlicher Unterricht
- α Unterricht in der Mathematik
- β Unterricht in Naturbeschreibung und Naturlehre
- γ Unterricht in Erdbeschreibung und Geschichte
- δ Unterricht in der Religion
- § 25 Von den Versetzungen
- § 26 Schulferien
- B)
- § 27 Disziplin. Begriff derselben
- § 28 Äußere Grenzen der Disziplin
- § 29 Aufsicht
- § 30 Arten und Stufen der Strafe
- § 31 Arten der Vergehungen und Bestrafung derselben im allgemeinen
- § 32 Prinzipien für die Modifikation der Disziplin in einzelnen Klassen und bei Individuen
- § 33 Bestimmung der Modifikationen der Disziplin nach diesen Prinzipien
- a) der Aufsicht
- b) der Bestrafung
- II.
- § 34 Die Schule als eine Vereinigung von Lehrern zu den pädagogischen Zwecken betrachtet
- a) Priorität des Direktors
- b) Parität der Lehrer
- III.
- § 35 Die Schule in Beziehung auf die Eltern der Zöglinge
- a) Rechte der Eltern an die Schule und Verpflichtung derselben gegen die Eltern
- b) Pflichten der Eltern gegen die Schule und Rechte der Schule gegen die Eltern
- α bei Dispensationen
- β bei Versäumnissen der Lehrstunden
- γ bei Disziplinarfällen
- IV.
- § 36 Verhältnis der Schule zum Publiko. (nach Rep.76 alt X Nr. 18, Bl. 121-145).

Der zweite Lehrplanentwurf (1811)

Zur dritten Ebene: Beide vorgenannten Ebenen, die in den Bemühungen um eine Reorganisation der Fachinhalte zum Ausdruck kommende veränderte Inhaltsauffassung der Deputation und der in den drei Bildungsstufen zum Tragen kommende Eingriff in die Struktur des gymnasialen Curriculums fanden im Aufbau des Lehrplanentwurfs von 1811 ihren Niederschlag. Dies betraf neben den einleitenden Paragraphen vor allem die „Übersicht der Organisation“ des Unterrichts, auf die § 25 einleitend Bezug genommen hatte.

Zunächst zu den Rahmenvorgaben, die der Lehrplan traf: Laut § 1 des Entwurfs sollten aus dem Lehrplan die Organisationsgrundsätze der Schule hervorgehen, nicht in dem Sinne, dass „ein jedes Gymnasium eine bestimmte Anzahl von Klassen, Lehrern, Lehrstunden, Bildungsstufen haben muß, wohl aber die Organisation des Ganzen nach den aufgestellten Grundsätzen angelegt sein sollte und daß diejenige Masse von Kenntnissen und Geistesbildung überhaupt, welche nach dem Zweck der Schule gefordert werden kann, innerhalb dieser individuellen Organisation [der einzelnen Anstalten] stufenweise verbreitet und sämtliche Schulen einer Art demnach in ihrem letzten Resultat bei aller Verschiedenheit im Einzelnen Zusammentreffen sollen“ (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 121).

Nach § 2 „Arten der Schulen und Beisammensein aller in der gelehrten Schule, mit Einschränkung“ wurden als allgemeine Schulen die allgemeine Elementarschule, die allgemeine Stadtschule und die gelehrte Schule bzw. das Gymnasium anerkannt. Es sei die Meinung der vorgesetzten Behörde, „daß diese Arten von Schulen gesondert gedacht und auch gesondert existieren sollen, in der Art jedoch, daß in dem Gymnasium, dessen Zweck die Vorbereitung zur wissenschaftlichen Bildung ist, alle drei Arten als eine Anstalt enthalten sind, sofern dadurch der wissenschaftliche Charakter der Gymnasien nicht vertilgt wird und die unteren und mittleren Klassen nicht etwa in Spezialschulen für einzelne Stände oder in Erziehungsanstalten zur technischen Brauchbarkeit ausarten.“

Die angesprochene „Einschränkung“ betraf nicht nur den Ausschluss spezieller Ausbildungsaspekte, die zu den sogenannten bürgerlichen Berufen vorbereiteten, sondern bedeutete auch den Ausschluss der Gelehrtenerziehung des 18. Jahrhunderts, die ebenfalls als spezielle Berufsvorbereitung eingestuft wurde. Das hatte die bedeutsame Implikation, dass auch der Wissenschaftsbegriff, der der Gelehrtenerziehung zuvor zugrunde gelegt war, nicht als Grundlage der „Allgemeinheit“ allgemeinbildender Schulen verstanden werden konnte oder, anders gesagt, dass sich der „wissenschaftliche Charakter der Gymnasien“ im Verständnis der Deputation nicht durch Rekurs auf den alten Wissenschaftsbegriff spezifizieren ließ. Die Deputation legte allerdings fest, was nach *ihrer* Auffassung von der Spezifik schulischer Bildungsprozesse den „wissenschaftlichen Charakter“ der Gymnasien gewährleistete. Es wurden nämlich in § 5 „allgemeine Folgerungen aus dem allgemeinen und besonderen Zweck der Schulen“ gezogen, wonach aus dem dargestellten Zweck hervorgehe,

„1) daß aus allen diesen Schulen alles entfernt werden müsse, was das Ansehen der Vorbereitung auf einen bestimmten Stand und demnach das Ansehen der Spezialschulen geben könnte,

2) daß sich bei keiner Gattung der Schulen das Wissen auf die absolute Einheit alles Wissens, sondern nur immer auf einzelne Zweige desselben beziehen müsse. Aus dem ersten, dem universellen Zweck der Schulen folgt die Unzulässigkeit irgendeiner Dispensation von irgendeinem Objekt des Schulunterrichts [wegen des Hebräischen und der Religion wurde auf andere §§ verwiesen], aus dem letzten, daß die Philosophie und deren Disziplinen durchaus nicht in den Kreis der Lehrobjekte gehören.“

Die „mit Einschränkung“ vorgenommene Integration der Elementar- und Stadtschulen als untere und mittlere Stufen in das Gymnasium geschah demnach unter äußerst massiven Vorgaben für die künftige bzw. Eingriffen in die bestehende curriculare Struktur: Sie durfte nach den vorgenannten Paragraphen nicht in einer Weise geschehen, dass spezielle Ausbildungsinteressen, die bisher in den Elementar-, Stadt- und Gelehrtenschulen als voneinander isolierten Anstalten verfolgt wurden, den Gymnasien ihren „wissenschaftlichen Charakter“ nähmen.

Zugleich wurde das Gymnasium als normgebende Schule für die Etablierung des gesamten allgemeinbildenden Schulwesens verstanden. Dies sollte in einer Weise geschehen, die die verallgemeinerungsfähigen Ausbildungsinteressen aller Stände und sozialen Schichten einschließen sollte. Der auf ihre soziale „Multifunktionalität“ (Müller) abhebende „universelle Zweck“ der Gymnasien und Stadtschulen war nicht im Sinne eines Verfolgs inhaltlich heterogener Ausbildungsbedürfnisse derart zu verstehen, dass spezialbildende Fächer sowohl für bürgerlich-gewerbliche als auch für Gelehrtenberufe schlicht addiert wurden; ebenso wenig jedoch wurde die Philosophie, die die Verallgemeinerbarkeit des Wissens zu einer Einheit und Totalität behandelte, als Schulfach zugelassen. Die Sicherung der Allgemeinheit allgemeinbildungsrelevanter Unterrichtsfächer und Fachinhalte musste also in einer anderen Weise gewährleistet werden.

In § 3 wurde die „Einschränkung“, mit der die Integration der drei Schularten in das allgemeinbildende Schulwesen stattfinden sollte, näher bestimmt. Danach bestehe „der wissenschaftliche Charakter der gelehrten Schule [...] im allgemeinen darin, daß alle Gegenstände, selbst diejenigen, welche sie mit den allgemeinen Elementar- und Stadtschulen teilt, auch bei ihrer elementaren Seite systematischer und wissenschaftlicher aufgefaßt werden, im besonderen aber in der Präponderanz der alten gelehrten Sprachen und der Verbreitung der lateinischen durch alle Klassen, welches letztere von der allgemeinen Elementarschule ausgeschlossen, bei der höheren Stadtschule aber mit dem Griechischen hinter den wissenschaftlichen Beschäftigungen, namentlich der Mathematik, Naturlehre und Geschichte zurückbleiben muß, woraus dann von selbst folgt, daß die allgemeine Elementarschule nur auf die unteren Klassen der Gymnasien, die höhere Stadtschule nur auf die mittleren Klassen derselben vorbereiten können.“

Es folgte als § 4 die wörtlich nach der Verfügung Humboldts an die Provinzialschulbehörden übernommene „Charakteristik der Arten der Schulen“, die zu den Vorgaben der Sektion an die Deputation zählte.

Lehrstundenrelationen und Schulstruktur

Analog zu der mit den drei Bildungsstufen innerhalb des Gymnasiums entwickelten curricularen Struktur wurde hiermit der Versuch gemacht, Elementar- und Stadtschule zugleich auch als parallele Anstalten ohne gymnasiale Oberstufe zu etablieren, und zwar in einer Weise, die Übergänge von den Elementarschulen in die untere und von den Stadtschulen in die mittlere gymnasiale Bildungsstufe ermöglichen sollte. Der spezifische Charakter der Gymnasien gegenüber den beiden anderen Arten allgemeinbildender Schulen bestand nach dem Lehrplanentwurf in einer andersgelagerten Relation von „Sprachen“ und „Wissenschaften“ als den beiden Kategorien von Fächern des allgemeinbildenden Schulwesens: Während die alten Sprachen Latein und Griechisch im Gymnasium einen relativ hohen, das Curriculum gegenüber dem der anderen Schulen gewissermaßen definierenden Stellenwert haben sollten, sollten sie an den Elementarschulen völlig und an den Stadtschulen relativ zurücktreten.

Demgegenüber war für die Elementar- und Stadtschulen der Schwerpunkt des Curricu-

lums zugunsten des Fächerbereichs „Wissenschaften“, des neusprachlichen und des Deutschunterrichts verlagert. In quantitativen Relationen sah das gemäß § 18 so aus, dass die curriculare Kategorie „Sprachen“ im Verhältnis zur Kategorie „Wissenschaften“ am Gymnasium 2:1 gewichtet war, wobei die Mathematik die höchste Stundenzahl unter den Wissenschaften eingeräumt bekam.

Die beiden Fächerkategorien wurden in § 12 definiert; danach teilten sich „bei der näheren Betrachtung des Unterrichts [...] die Objekte desselben in zwei verschiedene Klassen, in Sprachen und Wissenschaften, zu welchen letzteren auch die technischen Ausbildungen durch Zeichnen, Gesang usw. gehören.“ In § 16 wurde die Liste der technischen Fächer durch die Gymnastik komplettiert.

Lehrplan-Schema für das Gymnasium Entwurf der Berliner wissenschaftlichen Deputation von 1811					
Prima	Sekunda	Tertia	Quarta	Quinta	Sexta
A. Sprachstunden	A. Sprachstunden	A. Sprachstunden	A. Sprachstunden	A. Sprachstunden	A. Sprachstunden
a) Latein 8 Std.	a) Latein 8 Std.	a) Latein 8 Std.	a) Latein 8 Std.	a) Latein 6 Std.	a) Latein 6 Std.
b) Griechisch 8 Std.	b) Griechisch 8 Std.	b) Griechisch 6 Std.	b) Griechisch 6 Std.	—	—
c) Französisch 2 Std.	c) Französisch 2 Std.	c) Französisch 4 Std.	c) Französisch 4 Std.	c) Französisch 4 Std.	c) Französisch 4 Std.
d) Deutsch 4 Std.	d) Deutsch 4 Std.	d) Deutsch 4 Std.	d) Deutsch 4 Std.	d) Deutsch 9 Std. (3 f. Kall.)	d) Deutsch 9 Std. (3 f. Kall.)
B. Wissenschaften	B. Wissenschaften	B. Wissenschaften	B. Wissenschaften	B. Wissenschaften	B. Wissenschaften
a) Mathematik 6 Std.	a) Mathematik 6 Std.	a) Mathematik 6 Std.	a) Mathematik 6 Std.	a) Mathematik 6 Std.	a) Mathematik 6 Std.
b) Geschichte 2 Std.	b) Geschichte 2 Std.	b) Geschichte 2 Std.	—	—	—
—	—	c) Geographie 1 Std.	c) Geographie 3 Std.	c) Geographie 3 Std.	c) Geographie 3 Std.
d) Physik 3 Std.	d) Physik 3 Std.	d) Physik 3 Std.	—	—	—
—	—	—	e) Natur- geschichte 3 Std.	e) Natur- geschichte 3 Std.	e) Natur- geschichte 3 Std.
—	—	—	f) Zeichnen 2 Std.	f) Zeichnen 3 Std.	f) Zeichnen 3 Std.
g) Religion 2 Std.	g) Religion 2 Std.	g) Religion 2 Std.	g) Religion 2 Std.	g) Religion 2 Std.	g) Religion 2 Std.

(nach Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 147)

In § 13 wurde zunächst die Kategorie „Sprachen“ näher bestimmt: „Die Sprachkenntnisse sind im allgemeinen das Medium der höheren Bildung und sind entweder neuere, welche die Beschränkung des Raumes, oder alte, welche die Beschränkung der Zeit vernichten; jene gehören im Ganzen mehr der höheren Stadtschule, diese mehr der gelehrten Schule an. Von den alten Sprachen hat die griechische und lateinische Anspruch auf Allgemeingültigkeit; das Hebräische als zur Spezialschule der Theologen gehörig wird dem gegenwärtigen Bedürfnis gemäß [...] in den Zyklus der Schulobjekte aufgenommen [...]. Von den modernen Sprachen steht die Kultur der Muttersprache obenan, sodann folgt die im geselligen Verkehr am weites-

ten verbreitete französische; reichen die individuellen Kräfte der gelehrten Anstalt hin, so kann auch Englisch und Italienisch gelehrt werden.“

Es ist hervorzuheben, dass die Sprachkenntnisse als Medium und Instrument der höheren Bildung, nicht aber als mit ihr identisch ausgewiesen wurden. Die Erlernung des Hebräischen wurde für die höheren Stadtschulen in § 14 mit der Begründung ausgeschlossen, dass diese nur auf „höhere Stände“ vorbereiteten; dagegen könne die Erlernung des Lateinischen und Griechischen an den Stadtschulen keineswegs erlassen werden, da der Übergang zum Gymnasium sehr häufig sei und ein übergehender Schüler zumindest die Tertia des Gymnasiums mit Nutzen besuchen können müsse.

Das quantitative Verhältnis der Fächerkategorie „Sprachen“ zu der der „Wissenschaften“ wurde in § 19 für die höheren Stadtschulen 1:2 gewichtet. Danach unterschied sich die höhere Stadtschule von der mittleren Bildungsstufe des Gymnasiums „durch die Umkehrung des Verhältnisses der Stundenzahl der wissenschaftlichen und Sprachlehrgegenstände also, daß in den höheren Stadtschulen $\frac{2}{3}$ der Lehrzeit den Wissenschaften, $\frac{1}{3}$ den Sprachen gewidmet werden. Diese Vermehrung der wissenschaftlichen Stunden ist um so notwendiger, da darauf zu halten ist, daß der hier abgehende Schüler ein Ganzes in Hinsicht der wissenschaftlichen Seite mit von der Schule herunter nehmen muß“. Aus diesem Grunde müsse sich die Behandlungsart der Wissenschaften in den Stadtschulen durch „eine nähere Beziehung auf das Praktische“ von der des Gymnasiums unterscheiden. Das relative Zurücktreten der alten Sprachen an den Stadtschulen sollte laut § 3 besonders den Fächern Mathematik, Naturlehre, Geschichte und außerdem gemäß § 14 dem Französischen zugutekommen. An den Elementarschulen sollten alle alten Sprachen, nicht jedoch die französische als moderne Fremdsprache entfallen. Die hier durch den Fortfall der alten Sprachen gegebene Unterrichtszeit sollte „durch Verstärkung der Stundenzahl in den hier wesentlichen Objekten, namentlich dem deutschen und französischen Unterricht und durch das Hinaufrücken der Gesangslehre in die gewöhnlichen Schulstunden gedeckt werden.“

In § 16 wurde die Kategorie „Wissenschaften“ näher bestimmt. Danach erkenne die vorstehende Behörde als zum Schulunterricht gehörende Wissenschaften die Mathematik, die Naturlehre und Naturbeschreibung „mit Ausschluß der technischen Ansicht“, Geschichte, Geographie und den Unterricht in der Religion an. In § 15 wurde als Grundsatz über die Behandlungsweise dieser Fächer im Gymnasialunterricht festgelegt, dass sie die zur Universität abgehenden Schüler „zur Auffassung der philosophischen Ansicht, welche dort herrscht“, gehörig vorzubereiten habe. Da jedoch auch diejenigen, die sich nach dem Besuch des Gymnasiums „der praktischen Seite des Lebens unmittelbar widmen, [...] dahin mit den gehörigen Vorkenntnissen versehen“ zu entlassen seien, sei es notwendig, einen bedeutenden Abschnitt der Wissenschaften nach Tertia vollendet zu haben.

Hierzu hieß es im Lehrplanentwurf von 1810: „Der Anteil der Wissenschaften zusammengenommen ist im Verhältnis gegen die Sprachen, wenngleich jene nur wenig über ein Drittel der gesamten Schulzeit, diese beinahe zwei Dritteile derselben ausfüllen, dennoch größer angenommen als gewiß auf den meisten unserer Schulen bis jetzt der Fall ist; aber offenbar sind auch unsere meisten literarisch Gebildeten an Geschichts- und Naturkenntnissen viel weiter zurück, als für den Einfluß auf das ganze Leben zu wünschen wäre. Daß der Unterricht in der Mathematik, der sich bis jetzt wohl auf wenigen Gymnasien bis zur sphärischen Trigonometrie erstreckt, viel zu dürftig ist, muß einleuchten. Die Ausdehnung, welche ihm der Plan der Deputation gibt, wird freilich aus Mangel an Lehrern unmittelbar sehr schwer zu erreichen sein, aber sie hat doch vorgezogen, ihn gerade so aufzustellen, um dadurch den Wunsch desto bestimmter auszudrücken, daß man sich diesem Ziel nähern müsse. Der Na-

Quantitative Relationen des Lehrplanschemas

81

Die Berechnung verschiedener quantitativer Relationen des Lehrplanschemas im Entwurf von 1811 ergibt folgende Aspekte: Die Fächerkategorie „Sprachen“ überwog die Fächerkategorie „Wissenschaften“ in der gesamten Schullaufbahn von Sexta bis Prima. Eine Aufschlüsselung dieser Relation nach den drei Bildungsstufen weist jedoch erhebliche Verschiebungen auf: von der unteren, in der die Relation beider Fächerkategorien noch annähernd gleichgewichtig war, bis zur oberen Bildungsstufe verschob sich das Verhältnis zunehmend und in einem erheblichen Maße zugunsten der Fächerkategorie „Sprachen“.

Innerhalb des sprachlichen Fächerbereichs ergab sich ein durchschnittliches Übergewicht der alten Sprachen. Aufgeschlüsselt nach Bildungsstufen sieht das Bild allerdings so aus, dass der neusprachliche und Deutschunterricht den altsprachlichen Unterricht in der unteren Bildungsstufe weit überwog; bis zur oberen Bildungsstufe kehrte sich diese Relation dagegen völlig um, so dass in Sekunda und Prima die alten Sprachen zur dominanten Fächergruppe innerhalb des Sprachunterrichts wurden.

Was vielleicht am wenigsten erwartet wird, ist die parallel zu der Stärkung der Rolle der alten Sprachen durch die Bildungsstufen hindurch wachsende Bedeutung der Mathematik innerhalb der Fächerkategorie „Wissenschaften“; dies lässt sich im Horizont der Schulprogrammschrift Bernhardis „Mathematik und Sprachen – Gegensatz und Ergänzung“ (1815) diskutieren, in der die Mathematik als den Sprachen mindestens gleichwertiges formales Bildungsmittel bewertet wurde. Auffallend ist, dass sich von der unteren über die mittlere bis zur oberen Bildungsstufe die Mehrzahl der Lehrstunden von den zunächst überwiegenden „Realien“ in deutlichem Maße zur Mathematik hin verschiebt. Zusammen mit der durch die Bildungsstufen hindurch dominant werdenden Stellung der alten Sprachen lässt sich dies als eine tendenzielle Verschiebung von einem mehr nach den „material“ zu einem mehr nach den „formal“ bildenden Fächern gewichteten Curriculumprofil interpretieren.

Die im Lehrplanentwurf unter „technische Bildung“ klassifizierten Fächer – insbesondere die dem Deutschunterricht zugeschlagene Kalligraphie und das Zeichnen, das die Sektion im Unterschied zum Vorschlag der Deputation allerdings nicht nur der Naturgeschichte zuordnete, sondern in seiner eigenständigen Bedeutung für die ästhetische Bildung hervorhob (vgl. Lehrplan 1816, § 4) – finden sich zum großen Teil in der unteren Bildungsstufe und in der unteren Klasse der mittleren Bildungsstufe. Sie sind in die Berechnungen, wie im Lehrplanschema vorgegeben, einbezogen.

Sieht man sich das quantitative Verhältnis des altsprachlichen zum „realgymnasialen“ Unterricht an, d.h. zu den Fächern Deutsch, moderne Fremdsprachen, Mathematik und Realien, die das Curriculumprofil der höheren Stadtschulen, der Bürger- bzw. Realschulen und späteren Realgymnasien im Unterschied zum klassischen Gymnasium bestimmten, so ergibt sich für das im Lehrplanentwurf von 1811 vorgesehene gymnasiale Curriculumprofil folgendes Bild: In der unteren Bildungsstufe war der altsprachliche Unterricht nur unterdurchschnittlich vertreten, hier lag also im Grunde ein realgymnasiales Curriculumprofil vor. Auf der mittleren Bildungsstufe ergab sich eine leichte Dominanz der alten Sprachen gegenüber dem realgymnasialen Fächerkanon. Erst in der oberen Bildungsstufe war das Verhältnis zwischen altsprachlichem und realgymnasialem Unterricht etwa 1:1; allerdings dominierte selbst hier der altsprachliche Unterricht die übrigen Fächer nicht absolut.

Die Berechnung dieser quantitativen Relationen des Lehrplanschemas von 1811 erbringt insgesamt zumindest einen Eindruck davon, auf welche Weise sich die Integration der Elementar- und höheren Stadtschulen in das Gymnasium quantitativ im gymnasialen Curriculumprofil niederschlagen sollte. Die Relationen stimmten zudem recht deutlich mit dem in §§ 2 und 3 festgelegten Modus der Integration der beiden anderen Schularten in das Gymnasium

überein: Insgesamt gesehen war die Stellung des sprachlichen Unterrichts bestimmend für das Curriculumprofil, jedoch traten die beiden alten Sprachen Latein und Griechisch nicht vor der mittleren Bildungsstufe und deutlich erst auf der oberen Bildungsstufe als qualitative Charakteristika des gymnasialen Curriculumprofils hervor.

Es lässt sich damit feststellen, dass die soziale Multifunktionalität des Gymnasiums in den quantitativen Gewichtungen der Kategorien des Fächerkanons deutlich zum Tragen kam. Neben der auf die Frühabgänger bezogenen Perspektive ist festzuhalten, dass diese quantitativen Gewichtungen der Fächer von Sexta bis Prima auch die Schullaufbahn der späteren Studierenden bestimmen sollten.

Die Rahmenvorgaben des Lehrplans für die strukturellen Beziehungen der drei Schularten machen die Bemühungen um eine einheitliche Organisationsform des zu etablierenden allgemeinen Schulwesens deutlich. Diese Organisationsform war allerdings vom Standpunkt des Gymnasiums aus strukturiert und mit dem Terminus der „Einheitsschule“, der in einem Teil zumal der älteren (vgl. etwa Rolle 1918; Horstmann 1926), aber auch in der neueren Literatur (vgl. Kraul 1980) hierfür verwendet wird, eher missverständlich definiert. Der organisierende Gesichtspunkt des geplanten Schulwesens war die Aufeinanderfolge der drei Bildungsstufen, die *innerhalb* des Gymnasiums eine durchlässige stufenförmige Struktur erzeugte.

Überall dort jedoch, wo Elementar- und Stadtschulen aufgrund der lokalen Verhältnisse als parallele Anstalten etabliert werden mussten, zog dies von vornherein tendenziell eine dreigliedrige Schulstrukturentwicklung nach sich. So war es für kleinere Städte meist nicht möglich, mit der vorhandenen Schülerzahl eine gymnasiale Oberstufe aufzubauen und zu finanzieren; in größeren Städten wurden gerade wegen der höheren Schülerzahl mehr Schulen benötigt als solche, die auch eine gymnasiale Oberstufe etablieren konnten. *Diese* Überlegungen waren ebenso wenig wie in den Humboldtschen Vorgaben an die Deputation die leitenden Gesichtspunkte der Lehrplanarbeit. Paradigmatisch war das Modell der Bildungsstufen als *innergymnasiale* Struktur, das in der Übertragung auf die übrigen als „allgemein“ anerkannten Schulen jedoch zu erheblichen Disparitäten führen musste.

Es liegt auf der Hand, dass die Durchlässigkeit zwischen höherer Stadtschule und Gymnasium bei derart verschiedenen quantitativen Relationen der beiden Fächerkategorien entgegen andersgelagerter Intentionen mit jedem weiteren nicht auf dem Gymnasium verbrachten Schuljahr sinken musste, einfach weil der Rückstand in den alten Sprachen tendenziell unaufholbar wurde. Für die vom Lehrplanentwurf vorgegebene Organisationsstruktur des Schulwesens war nicht eine möglichst hohe Durchlässigkeit zwischen den drei Schularten der leitende Gesichtspunkt – dann hätte man die Relation von „Sprachen“ zu „Wissenschaften“ nicht an Gymnasium und höherer Stadtschule entgegengesetzt gewichten dürfen –, sondern die Ausstattung der Schulen, die als Gymnasien ihre Schüler zur Universität entlassen konnten, mit einer auf dieses Gesamtziel hin organisierten curricularen Struktur. Auf der anderen Seite musste man mit dem Widerstand des unteren und mittleren städtischen gewerbetreibenden Bürgertums gegen eine gymnasiale Gewichtung der Fächerkategorien an der Stadtschule rechnen. Das ist kein Argument gegen die soziale Multifunktionalität der Schulen, die Gymnasien waren, aber ein Argument gegen die Definition des Gymnasiums als Gesamt- oder Einheitsschule.

Die Konsequenzen der Reorganisation des gymnasialen Curriculums im Zuge der Etablierung des allgemeinbildenden Schulwesens waren für die gesamte Schulstruktur auch quantitativ erheblich. So finden sich bei Paulsen Zahlenangaben, wonach die Anzahl der Lateinschulen in Preußen um 1750 bei ungefähr 400 lag; die Zahl der als Gymnasien anerkannten Schulen betrug bei auf mehr als das Doppelte angewachsener Bevölkerungszahl im Jahre 1818 nur

91. „Bei einer Generalvisitation im Jahre 1792 hatte Meierotto in Ostpreußen 60 Schulen gefunden, welche zur Universität entließen; früher war die Zahl größer gewesen und die der Lateinschulen überhaupt, auch die kleinsten gerechnet, natürlich erheblich größer: 1818 zählte die Provinz zwölf Gymnasien [...]. Die übrigen Lateinschulen, die nun zunächst zum Elementarschulwesen geschlagen wurden, paßten sich, nach Aufhebung der Vorbildung zu Universitätsstudien, den Bedürfnissen der Gemeinden, so gut es gehen wollte, an; sie gestalteten sich als Bürgerschulen, Realschulen, Progymnasien“ (Paulsen 1897, S. 287; vgl. Schwartz 1910a).

Die definierende Stellung des Gymnasiums wurde im Lehrplanentwurf von 1811 zusätzlich dadurch unterstrichen, dass, wie es in § 3 hieß, die allgemeine Stadtschule auf die unteren, die höhere Stadtschule auf die mittleren Klassen des Gymnasiums *vorbereite*. In die Praxis umgesetzt bedeutete das, dass zwischen den Schulformen – abgesehen von ihren divergierenden curricularen Profilen – auch formal keine vollständige Parallelität bestand. Der Abschluss der Schullaufbahn der höheren Stadtschule ermöglichte demnach nicht automatisch den Übergang in die gymnasiale Oberstufe. Auf der anderen Seite wurde in dem schon zitierten § 8 eine strukturelle und formale Parallelität festgelegt, wonach nämlich in der gelehrten Schule die anderen Arten mit bestimmten Einschränkungen enthalten sein sollten (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 123v). Der Widerspruch zwischen beiden Festlegungen blieb unaufgelöst.

Im Lehrplanentwurf von 1810 wurde die Notwendigkeit einer drastischen Reduktion der Anzahl der gelehrten Schulen mit der Quantität an Lehrern begründet, die in Anschlag zu bringen sei, wenn man die von der Deputation vorgesehene Curriculumstruktur tatsächlich realisieren wolle. Dies hing mit dem Modell der Bildungsstufen zusammen: Durch die Kombination zweier Klassen wurde es unmöglich, „daß derselbe Lehrer über denselben Gegenstand in diesen beiden Unterricht erteile“, da die Unterrichtsstunden in einem Fach innerhalb der Bildungsstufe parallel liegen sollten. Dadurch sei ein so starkes Lehrpersonal vorauszusetzen, „als kaum die bestfundierten und frequentesten Gymnasien jetzt besitzen. Die Deputation gesteht, daß die Ausführbarkeit ihrer Vorschläge nur auf der Voraussetzung beruhe, man werde die Zahl der eigentlichen gelehrten Schulen so sehr einschränken, daß die darauf bisher gewendeten Kräfte möglichst konzentriert und jedem daher eine hinreichende Frequenz verschafft werde, um auf eine solche Ausdehnung Anspruch machen und sich in derselben erhalten zu können“ (Rep. 76 VII neu Sekt. 1 A Teil II, Nr. 14, Bd. 1, Bl. 84v). Es wurde veranschlagt, dass der Direktor zwölf, die übrigen Lehrer eines Gymnasiums achtzehn Stunden wöchentlich unterrichten sollten; dabei wurden die Schreib- und Zeichenstunden nicht mitgerechnet. Jedes Gymnasium würde deshalb für die Durchführung der von der Deputation vorgesehenen Unterrichtsorganisation (bei 180 Wochenstunden in allen Fächern, ohne Zeichnen und Schreiben) zehn ordentliche Lehrer brauchen (vgl. ebd.).

Man muss allerdings gleichzeitig sehen, dass sich das Problem der Durchlässigkeit in der geschichtlichen Entwicklung des Schulwesens überhaupt erst in dem Moment stellte, in dem an die Stelle eines ständisch zersplitterten und aus vielfältigen materiellen Gründen ganz uneinheitlich strukturierten Schulwesens ein einheitliches allgemeinbildendes Schulwesen trat. Aus dieser Perspektive ist das Modell der drei Bildungsstufen als eine curriculare Struktur zu bewerten, die mit der Multifunktionalität der Gymnasien in konstitutiver Weise zusammenhing. Es wirkte unter der Bedingung, dass die „Mehrheit der Gymnasien [...] ihrer Funktion nach Grund- und Hauptschulen für das städtische Bürgertum“ waren (Müller 1977, S. 113), hier wie auch in der Übertragung auf das übrige Schulwesen organisatorisch und strukturell vereinheitlichend. Erst in dem Maße, wie durch bestimmte Veränderungen in der Bevölkerungsstruktur und -zahl, u.a. infolge der Aufhebung des Zunftzwanges und der Einführung der Gewerbefreiheit, die Anzahl der Gymnasien für die Beschulung der männlichen schulpflichti-

gen Bevölkerung der Städte nicht mehr ausreichte, wurde das Gymnasium zur Schule einer elitären Minderheit. Eine Selektionsfunktion des Bildungsstufenmodells war sowohl innerhalb des Gymnasiums als auch in der Parallelisierung von unterer Bildungsstufe mit Elementarschule und mittlerer Bildungsstufe mit höherer Stadtschule in gewisser Weise jedoch von vornherein angelegt.

Schleiermacher sah dies wohl am realistischsten. So bestand das Hauptanliegen seines Votums über den von Süvern bearbeiteten Lehrplanentwurf in dem Hinweis darauf, dass das Erlernen der alten Sprachen weder für die Abgänger aus den unteren und mittleren Gymnasialklassen noch für die Absolventen der niederen und höheren Bürgerschulen von der Seite der formalen Bildung des Gemüts her einen Ertrag erbringe, der mit dem Aufwand in einem angemessenen Verhältnis stünde, denn eine wirklich bildende Wirkung entfalteten die alten Sprachen nur durch den fortgesetzten Umgang mit ihnen, und dies setze den vollständigen Gymnasialkursus voraus. Wenn Schleiermacher es trotzdem nicht für geraten hielt, die alten Sprachen aus den Stadtschulen zu entfernen, so begründete er dies ausdrücklich mit dem Problem der Durchlässigkeit zwischen den Schulformen. Andernfalls würde „armen Knaben, die künftig ein Gymnasium besuchen sollen“, die ersten beiden Schulstufen aber auf den Stadtschulen absolvierten, der Übergang wegen des fehlenden altsprachlichen Unterrichts unmöglich oder doch sehr erschwert. Deshalb schlug Schleiermacher vor, die alten Sprachen an den nichtgymnasialen allgemeinbildenden Schulen für künftige Gymnasiasten außerhalb der normalen Schulstunden zu unterrichten und dabei dem Unterrichtsplan der unteren und mittleren Gymnasialklassen zu folgen.

Mit Bezug hierauf formulierte er Zweifel am Realitätsgehalt der Annahme, dass tatsächlich eine Parallelität der anderen Schulformen mit den unteren und mittleren Gymnasialklassen derart gegeben sei, dass es gleichgültig wäre, „ob einer, der nur die Bildung einer von jenen beiden Anstalten erwerben wolle, sie auf diesen selbst oder auf den entsprechenden Klassen eines Gymnasiums erwerbe, und ob einer, der den Gymnasialunterricht vollenden will, den Unterricht auf demselben oder auf einer von jenen Anstalten anfangen“ (Schleiermacher 1814a, S. 149f.). Er glaube nicht, dass man dies behaupten könne. Schleiermacher verwies dabei auf den Einfluss der Schule auf Sittlichkeit und Charakter. Diesen wiederum sah er in Abhängigkeit von den verschiedenen „Zeitverhältnissen“: So nehme man an, dass die Schüler viel früher die unterste Gymnasialklasse besuchten als die ländliche Elementarschule ihre Schüler entlasse. Die allgemeine Stadtschule verrichte ihr Unterrichtsziel in einer längeren Zeit als die Unterstufe des Gymnasiums dauere, ähnliches gelte in Bezug auf die mittlere gymnasiale Bildungsstufe und die höhere Bürgerschule: „Der Zögling also, der nur die Bildung der allgemeinen Stadtschule erhalten soll, diese aber auf den unteren Klassen des Gymnasiums empfängt, wird früher, als zu wünschen ist, und minder reif in sein Berufsleben übergehen. Der Gymnasiast hingegen, der die erste Bildungsstufe auf einer allgemeinen Stadtschule vollendet, wird hinter seinen Altersgenossen in Absicht auf den Unterricht auf eine ungünstige Art zurückbleiben. Wenn erstere Vermischung der äußeren Verhältnisse wegen nicht immer zu vermeiden ist, ohnerachtet unsere Gymnasien sehr darunter leiden: so wäre wenigstens zu wünschen, daß man auf indirekte Weise die erste zu verhindern und möglichst dahin zu wirken suchte, daß nicht die unteren Klassen der Gymnasien von solchen überfüllt würden, die gleich von ihnen in die Gewerbe übergehen; sondern daß für diese auch in den Städten, wo Gymnasien sind, mehr abgesonderte niedere und höhere Bürgerschulen beständen“ (ebd., S. 150). Die bestehende „Multifunktionalität“ der Gymnasien bewertete Schleiermacher demnach als materielle Notlage und möglichst zu beseitigendes Interim.

Am Beispiel der Frühabgängeranteile des Berlinisch-Köllnischen Gymnasiums zwischen 1795 und 1805 lässt sich die Relation zwischen späteren Studierenden und Nichtstudierenden als gymnasialen Schülergruppen einmal illustrieren (nach Fischer 1806, S. 19):

Es sind abgegangen aus		UIII	OIII	II	I	Summe
I.	Studierende	–	–	8	156	164
II.	Nichtstudierende	126	66	42	18	252
III.	Zu gewisser Bestimmung	39	24	19	9	91
IV.	Verstorben sind	5	2	12	3	22
Summe		170	92	81	186	529

Die Frühabgänger verteilten sich auf folgende Berufsgruppen (vgl. Fischer 1806, S. 72; Müller 1977, S. 145; Lundgreen 1980, S. 44):

Berufsgruppe	Klasse				Summe
	UIII	OIII	II	I	
Bürodienst	33	15	12	7	67
Landwirtschaft	9	9	8	–	26
Baufach, Bergfach	5	13	5	3	26
Handel, Manufaktur	41	14	5	2	62
Handwerk	10	2	1	–	13
Kunst	5	–	1	–	6
Pharmazie, Chirurgie	5	6	1	–	12
Militär	16	6	3	2	27
„zu Schulstellen“ (Lehrer an Privatschulen, Stadtschulen)	2	1	6	4	13
Summe	126	66	42	18	252

Bildungsstufen und Curriculumprofil

Um Allgemeinbildung zum Regeltypus des schulischen Curriculums zu machen, musste sie mit bestimmten organisatorischen Maßnahmen auch und gerade für das Gros derjenigen Schüler in der Schullaufbahn verankert werden, die das Gymnasium nicht bis zum Abitur besuchen, sondern früher abgehen würden. Im Unterschied zum aufklärerischen Fachklassensystem sah das Modell der drei Bildungsstufen vor, dass es nicht möglich war, in einzelnen Fächern in verschiedenen Bildungsstufen zu sitzen bzw. sich partiell in die nächsthöhere Bildungsstufe versetzen zu lassen. Beispielsweise war es demnach zwar möglich, sich etwa in Mathematik in Quinta, im Lateinischen dagegen erst in Sexta zu befinden; nicht möglich war dagegen, sich in Mathematik in Quarta, d.h. in der mittleren Bildungsstufe, in Latein noch in Quinta, also noch in der unteren Bildungsstufe zu befinden. Mit diesem Strukturmodell war eine nachhaltig wirksame organisatorische Form für die Durchsetzung der Allgemeinbildung gegeben, weil sie in Kombination mit dem Dispensationsverbot bewirkte, dass alle Schüler des Gymnasiums, ob nun Frühabgänger oder spätere Studierende, ein und denselben Fächer-

kanon gemäß ein und derselben Inhaltsauffassung in zumindest schon teilweise ein und demselben sozialen Verband, nämlich der Bildungsstufe als Vorform der Jahrgangsklasse absolvierten.

Die drei Bildungsstufen stellten auch insofern einen massiven Eingriff in die vorherigen Klassensysteme dar, als gegenüber dem aufklärerischen Fachklassensystem das Curriculumprofil, in dem die Lektionen die dominanten Klassifikationskriterien darstellten, aufgegeben wurde; ähnliches galt gegenüber dem Curriculumprofil der Lateinschulen, in denen sich die Schullaufbahn im Wesentlichen nach den Fortschritten in der Lateinklasse richtete. An die Stelle trat ein Curriculumprofil, in dem weder das dominante Schulfach Latein noch das ins individuelle Belieben der Wahl gestellte Nebeneinander der einzelnen Lektionen das unterscheidende Merkmal darstellte, sondern eine Schullaufbahn, in der *alle Fächer* eines *Pflichtfachkanons* in der durch die *Bildungsstufen* festgelegten curricularen Stufenfolge zu absolvieren waren; parallel dazu wurde der Fächerkanon zum Teil drastisch reduziert und auf den Pflichtfachkanon gebracht. Auch dies lässt sich mit einigen Beispielen illustrieren:

Lehrplan des Berlinisch-Köllnischen Gymnasiums von 1788 ¹
Verteilung der Unterrichtsstunden auf die Lehrgegenstände

	I	II	III	Summe
Latein	8	6	7	21
Griechisch	2*	3*	2	7
Hebräisch	2*	2*	2	6
Französisch	—	—	2	2
Deutsch	2	2	4	8
Religion	1	—	2	3
Geschichte der Philosophie	2	—	—	2
Geschichte der schönen Künste	2	—	—	2
Geschichte der Wissenschaften	1	—	—	1
Geschichte	—	2	2	4
Mythologie	—	1	—	1
Geographie	2 Astronomie, 3 mathem., 1 Statistik, 2 Statistik		2	10
Mathematik	—	4	2	6
Naturlehre	2	—	—	2
Bildung des Herzens u. der Sitten, die ganze Schule im Hörsaal von Dir. Büsching	1	1	1	3
Summe	26	26	26	78

¹ In Schwartz 1911, Bd. 2, S. 364. Die mit * bezeichnete Anmerkung lautet: „Die Schüler, die nicht am Griechisch- und Hebräisch-Unterricht teilnehmen, haben in Sekunda für Griechisch Zeichnen, für Hebräisch Geographie, in Prima stattdessen Lateinunterricht.“

Lehrplan des Friedrichswerderschen Gymnasiums von 1788²
Verteilung der Unterrichtsstunden auf die Lehrgegenstände

	I	II	III	IV	V	VI	Summe
Lateinisch	8	10	10	10	9	7	54
Griechisch	4	4	2	–	–	–	10
Hebräisch	2	2	–	–	–	–	4
Französisch	2	2	3	2	2	2	13
Deutsch	2	2	2	2	2	2	12
Religion	1	1	1	1	3	2	9
Geschichte der Literatur und Bücherkenntnis	1	–	–	–	–	–	1
Geschichte der Philosophie	1	–	–	–	–	–	1
Sulzers Vorübungen	–	–	–	2	–	–	2
Verstandesübungen	–	–	–	–	–	1	1
Kleines Erfurter Schulbuch	–	–	–	2	2	2	6
Encyklopädie	2	2	–	–	–	–	4
Geschichte	2	2	2	2	–	–	8
Geographie	1	1	2	2	2	2	10
Naturgeschichte	–	–	1	1	–	2	4
Physik	1	–	–	–	–	–	1
Mathematik	2	2	–	–	–	–	4
Rechnen	–	–	2	2	3	3	10
Schreiben	1	1	2	2	3	3	12
Singen	–	–	2	2	–	–	4
Summe	30	29	29	30	26	26	170

Lehrplan der Saldrischen Schule in der Altstadt Brandenburg von 1788³
Verteilung der Unterrichtsstunden auf die Lehrgegenstände

	I	II	III	IV	V	Summe	VI Vorschule
Lateinisch	7	10	10	6	6	39	
Griechisch	2	2	2	2	2	10	
Hebräisch	2	2	2	–	–	6	
Französisch	2	2	2	2	2	10	
Deutsch	1	2	2	2	2	9	9
Rhetorik	1	–	–	–	–	1	
Religion	4	4	4	4	4	20	15
Metaphysik	1	–	–	–	–	1	
Logik	1	–	–	–	–	1	
Philosophische Moral	1	–	–	–	–	1	
Geschichte	2	2	2	2	2	10	
Geographie	3	2	2	2	2	11	
Geometrie	2	2	2	–	–	6	
Rechnen	–	–	–	3	3	6	5
Physik	1	–	–	–	–	1	
Naturgeschichte	–	1	1	1	1	4	
Kalligraphie	–	–	–	6	6	12	5
Summe	30	29	29	30	30	148	34

² In Schwartz 1911, Bd. 2, S. 387.

³ In Schwartz 1911, Bd. 2, S. 421.

Lehrplanentwurf der Berliner wissenschaftlichen Deputation vom 26. Mai 1811⁴
Verteilung der Unterrichtsstunden auf die Lehrgegenstände

	I	II	III	IV	V	VI	Summe
Lateinisch	8	8	8	8	6	6	44
Griechisch	8	8	6	6	–	–	28
(Hebräisch)	2	2	–	–	–	–	4
Französisch	2	2	4	4	4	4	20
Deutsch	4	4	4	4	9	9	34
					(darunter 3 für Kalligraphie)		
Religion	2	2	2	2	2	2	12
Geschichte	2	2	2	–	–	–	6
Geographie	–	–	1	3	3	3	10
Mathematik	6	6	6	6	6	6	36
Naturgeschichte	–	–	–	3	3	3	9
Physik	3	3	3	–	–	–	9
Zeichnen	–	–	2	2	3	3	10
Summe	37	37	38	38	36	36	220

Der Lehrplanentwurf der Deputation von 1811 weist nur noch elf allgemeine Pflichtfächer gegenüber 17 Lektionen an der Saldrischen Schule, gegenüber 15 Lektionen am Berlinisch-Köllnischen und gegenüber 20 Lektionen am Friedrichswerderschen Gymnasium auf (es ist zu berücksichtigen, dass die Anzahl der jeweils angegebenen Klassen nicht mit der Anzahl der Schuljahre identisch war).

⁴ In Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 147. Hebräisch ist nur für künftige Theologiestudenten Pflichtfach; Gymnastik und Singen liegen außerhalb der regulären Unterrichtsstunden.

Quantitative Veränderungen des Fächerkanons.
Vergleich der Lehrstundensummen nach dem Lehrplanschema des Friedrichswerderschen Gymnasiums von 1788 und dem Lehrplanentwurf der Berliner wissenschaftlichen Deputation von 1811

Gemeinsamer Fächerkanon	1788 (= 100%)	1811	1811
Lateinisch	54	44	81%
Griechisch	10	28	280%
Hebräisch	4	4	100%
Französisch	13	20	153%
Deutsch	24 (mit Schreiben)	34	141%
Mathematik	14 (mit Rechnen)	36	257%
Physik	1	9	900%
Naturgeschichte	4	9	225%
Geschichte	8	6	75%
Geographie	10	10	100%
Religion	9	12	133%
„Sprachen“	105	130	124%
„Wissenschaften“	46	82 (ohne Zeichnen)	178%
Summe aller Lehrstunden	170	222	131%
VI und V	52	72	138%
IV und III	59	76	129%
II und I	59	74	125%
„Sprachen“ VI und V	30 (mit Schreiben)	38	126%
IV und III	35 (mit Schreiben)	44	126%
II und I	40 (mit Schreiben und Hebräisch)	48 (mit Hebräisch)	120%
„Wissenschaften“ VI und V	17	28	164%
IV und III	16	32	200%
II und I	13	26	200%

Es versteht sich von selbst, dass sich aus dem Vergleich dieser beiden Lehrplanschemata nur in begrenztem Maße verallgemeinerbare Schlüsse über die Entwicklung bestimmter quantitativer Parameter der Lehrpläne an der Wende zum 19. Jahrhundert ziehen lassen. Es ist allerdings schwer, überhaupt vergleichbare Lehrplanschemata zu finden, wie ein Blick auf die weiteren oben gezeigten Schemata erweist, zumal auch Schemata von Gymnasien anderer Regionen nicht beliebig zum Vergleich herangezogen werden können. Die Berliner wissenschaftliche Deputation rekurrierte in erster Linie auf schulpraktische Erfahrungen in Berliner Gymnasien und die entsprechende soziale Struktur und entwickelte ihren Lehrplanentwurf zunächst hierfür. Jedoch vermittelt die vorstehende tabellarische Übersicht immerhin einen Eindruck von der Richtung und Art der Veränderung des Lehrplans und des Curriculumprofils durch die neuhumanistische Bildungsreform: Der Lateinunterricht wurde um fast ein Fünftel vermindert; dagegen erfuhr der Griechischunterricht unter den Fächern der Kategorie „Sprachen“ die größte Steigerung (um 180%); die Stundenzahl des Deutsch- und Französischunterrichts steigerte sich um etwa 40-50%.

Die Steigerung der Summe *aller* Lehrstunden (+ 31%) kam aber nur unterdurchschnittlich, nämlich mit 20-26% den Fächern der Kategorie „Sprachen“ zugute. Den größten Anteil an der Steigerung der Stundenzahl hatten vielmehr die Fächer der Kategorie „Wissenschaften“, und zwar – anders als die Multifunktionalitätsthese vielleicht erwarten lässt – vor allem in der mittleren und oberen (+ 100%), weniger in der unteren Bildungsstufe (+ 64%). Allerdings wies die untere Bildungsstufe die höchste Steigerungsrate in der Summe *aller* Lehrstunden (+38%) auf.

Trotz der enormen Steigerungsrate des Griechischunterrichts in der Fächerkategorie „Sprachen“ lag der Schwerpunkt der quantitativen Verschiebungen des Fächerkanons eindeutig in der Fächerkategorie „Wissenschaften“, und zwar mit Steigerungsraten, die für die Fächer Mathematik und Naturgeschichte der des Griechischunterrichts annähernd gleichkamen. Den Rahmen sprengte das Fach Physik mit einer Steigerung der Stundenzahl um 800%; dabei muss man sehen, dass das Lehrplanschema des Berlinisch-Köllnischen Gymnasiums im Jahre 1788 das Fach überhaupt nicht auswies und es in der Saldrischen Schule ebenfalls nur mit einer Stunde in Prima vertreten war. Hier zeigt sich allerdings auch, dass solche quantitativen Vergleiche ihre Grenzen haben, denn qualitative Veränderungen der Curriculumprofile können sie allenfalls indizieren. Sie sind jedoch insofern nützlich, als sie dazu dienen, verbreitete Vorurteile über die Stoßrichtung der neuhumanistischen Bildungsreform, vor allem betreffs der Realien und der alten Sprachen zu revidieren: die Steigerung der Summe der Lehrstunden kam nicht in erster Linie den Fächern der Kategorie „Sprachen“ (+24%) , sondern den Fächern der Kategorie „Wissenschaften“ (+78%) zugute.

Ein Faktor, der aus den Lehrplanschemata nicht ohne weiteres ersichtlich wird, war der Übergang zum Pflichtfachkanon der drei Bildungsstufen (allenfalls gibt es Hinweise überall dort, wo ein Fach keine Kontinuität über die gesamte Schullaufbahn hat und offenbar auch nicht durch ein anderes fortgesetzt wird, wie zum Beispiel in der Aufeinanderfolge von Naturgeschichte und Physik im Entwurf von 1811). Um nur ein Moment herauszugreifen: Es gab im Lehrplanentwurf von 1811 kein Fach mehr, das speziell für Primaner (und Sekundaner) unterrichtet wurde, wie Geschichte der Literatur und Bücherkenntnis, Geschichte der Philosophie, Enzyklopädie am Friedrichswerderschen Gymnasium, wie Geschichte der schönen Künste, Geschichte der Wissenschaften am Berlinisch-Köllnischen Gymnasium, wie Rhetorik und philosophische Moral an der Saldrischen Schule. Anders gesagt, es gab im Prinzip im Lehrplanentwurf von 1811 kein Fach mehr, das nicht durch die gesamte Schullaufbahn hindurch im Pflichtfachkanon der drei Bildungsstufen enthalten war. Das bedeutete, dass es kein Fach gab, in dem die späteren Abiturienten unterrichtet wurden, das nicht auch Pflichtfach für die Frühabgänger gewesen wäre, wie umgekehrt, dass auch die Frühabgänger des Gymnasiums in den Genuss von Latein- und Griechischunterricht kamen.

Als interne bildungsorganisatorische Strukturierung der gymnasialen Schullaufbahn im Sinne einer Stufenfolge des gesamten Curriculums legten die drei Bildungsstufen fest, was als gültige Schullaufbahn angesehen wurde. Das Modell der Bildungsstufen stellte insofern zugleich eine Operationalisierung des Abiturreglements dar, als die Kriterien für eine *studienqualifizierende Schullaufbahn* nun eindeutig festgelegt waren. Vor dem Hintergrund der Multifunktionalität der Gymnasien für spätere Studierende *und* Frühabgänger wurde ein einheitliches allgemeinbildendes Curriculum entwickelt, das man als eine *soziale Koedukation* aller Schülergruppen *des Gymnasiums* betrachten kann. Sie rekrutierten sich nicht allein aus den oberen sozialen Schichten: Die Abiturienten wurden nicht mehr an Spezialschulen für künftige Gelehrte erzogen, sondern die künftigen Staatsbeamten, Geistlichen, Wissenschaftler und übrigen Angehörigen der „höheren gebildeten Berufe“ wurden über die Bildungsorganisation

in die Wissensstruktur der bürgerlichen Gesellschaft integriert. Das Gelehrtentum wurde vergesellschaftet.

Daten zur sozialen Herkunft der Gymnasiasten und Abiturienten

Die folgende Tabelle zur sozialen Herkunft der Abiturienten an Gelehrtschulen in den Jahren 1789 bis 1807 – also in etwa das Szenario, mit dem die Deputation in ihrer Lehrplanarbeit zu rechnen hatte – ist von Jeismann zusammengestellt worden, wobei „aus der Vielzahl der preußischen Gelehrtschulen [...] solche ausgesucht (wurden), die, über das Staatsgebiet verteilt, eine ‚normale‘ Repräsentation darstellen; d.h., es wurden die exklusiven Schulen ebenso wie die sehr kleinen Schulen nur begrenzt berücksichtigt“ (Jeismann 1974, S. 164f.).

Schule	Jahr	Akademiker Beamte Ärzte Offiziere Uni.Prof.	Geistliche Prediger Lehrer	Kauf- leute Fabri- kanten	Hand- werker usw. ⁵	Guts- besitzer	Adlige ⁶
Friedr.-Werdersch. Gymn. Berlin	1789-1804	42	12	7	6 (2)		5
Berl.-Cöllnsches Gymn. Berlin	1789-1801	46	49	8	27 (6)	6	91
Gelehrtschule Prenzlau	1789-1802	15	12	4	9 (6)		1
Stadtschule Stendal	1784-1802	3	18	7	4		1
Saldrische Schule Brandenburg	1790-1796	3	12		5		
Lyceum Brandenburg/Neustadt	1789-1798	7	8	5	11 (2)		
Friedr.-Wilh. Gymn. Brandenburg	1799-1802	5	9		3		
Oberschule Frankfurt	1789-1802	20	13	6	9 (8)	2	
Ref. Friedrichsschule Frankfurt	1789-1807	10	18	5	7 (5)		3
Gelehrtschule Küstrin	1791-1806	28	10	2	3 (3)		2
Stadtschule Kottbus	1790-1805	4	5	3	8 (3)		1
Akadem. Gymnasium Stettin	1789-1805	69	57	2	6 (3)	4	9
Ratsschule Stettin	1789-1805	35	53	7	20 (7)	1	
Stadtschule Anklam	1801-1808	5	8	1	3		
Stadtschule Kolberg	1791-1800		4		1		
Stadtschule Marienburg	1789-1805	12	14	9	3	2	1
Gymnasium Brieg	1789-1794	6	2	3	9 (2)		
Gelehrtschule Schweidnitz	1789-1794	11	10	2	12 (1)	2	1
Waisenhaus Bunzlau	1789-1792	9	3	1	7 (2)		
Luth. Stadtgymn. Halle	1789-1807	41	16	6	12 (6)		2
Pädagogium Halle	1790	6	2			2	4
Gymn. Altstadt Magdeburg	1789-1798	3	3		12		
Domschule Magdeburg	1789-1805	74	51	3	27 (12)	2	14
Domschule Halberstadt	1789-1807	89	81	4	11 (16)		2
Gymnasium Hamm	1789-1802	29	9		1	2	
Gymnasium Soest	1790-1805	21	10	6		2	1
Reform. Gymn. Wesel	1790-1805	5	3	4	1		1
FriedrichsGymn. Herford	1789-1802	7	10	3	(1)		
Reform. Lateinschule Emden	1790-1805	21	5	3	2 (1)		
Summe: 1591	%:	40,1	32,5	6,3	14 (5,4)	1,7	4
			{72,6%}		{19,4%}		
			{100%}				

⁵ „In dieser Rubrik sind mitgezählt: Stadtmusici, Unteroftiziere, Soldaten, „ouvriers“, niedere Schullehrer. Die in () aufgeführten Zahlen beziehen sich zusätzlich auf den Beruf Bauer und Tagelöhner.“ (Jeismann ebd.)

⁶ „Diese Zahlen geben die in den anderen Rubriken mitenthaltenen Adligen an, sofern für diese ein Beruf angegeben war: Die wenigen Ausnahmen sind in der Gesamtsumme und also auch in den Prozentzahlen zu tolerieren.“ (Jeismann ebd.)

Jeismann kommentiert, diese Übersicht schlüssele auf, inwiefern die gelehrte Schule, „nach den Ständen des Allgemeinen Landrechts gesprochen, eine Schule der Bürger war. Das ist nicht überraschend, sie war von je eine ‚Stadtschule‘. Aber die Aufschlüsselung nach Berufen ergibt, daß sie in besonderem Sinne eine Schule jenes ‚Standes‘ war, den Suarez als Stand der Staatsdiener (wozu auch Theologen zu rechnen sind) neben die drei alten Stände gesetzt hatte [...]. Man darf ohne Einschränkung sagen: Die gelehrten Schulen waren, soweit sie auf die Universität vorbereiteten und zum Abitur führten, vornehmlich Schulen für die Söhne der Beamten, Geistlichen und anderer akademischer Berufe. Sie stellen mit 70% den weitaus überwiegenden Teil der Abiturienten; innerhalb dieser Gruppe sind fast die Hälfte der Abiturienten Söhne von Predigern und Lehrern an gelehrten Schulen [...]. An den gelehrten Schulen der Städte, die Sitz einer Regierung waren, [...] überwiegt die Zahl der Söhne der Staatsbeamten die Zahl der Prediger- oder Lehrersöhne. In diesen Städten findet man auch in der Regel die wenigen Adeligen, die eine normale öffentliche gelehrte Schule besuchen. Sie sind dem Beruf der Väter nach allerdings selbst in die Gruppe der Staatsdiener einzureihen“ (ebd., S. 164ff.).

Für sechs Gymnasien im Rheinland und in Westfalen liegen die Daten über die soziale Herkunft der Schüler für die Jahre 1815-1848 vor:

Soziale Schichten	6 Gymnasien 1815-1848	Recklinghausen 1829/48	Coesfeld 1828/48	Minden 1822/48	Hamm 1823/48	Trier 1835/48	Düsseldorf 1814/48
<i>Oberschicht</i> (höchste Beamte und Offiziere, Rittergutsbesitzer)	2,2	1,1	1,1	0,9	2,1	0,5	5,1
<i>höherer Bürgerstand</i> (höhere Verwaltungsbeamte, Offiziere, Schuldirektoren, große Pächter, Fabrikanten, Bankiers, Rentiers)	16,8	11,9	9,5	19,1	21,2	11,2	23,2
<i>gehobener Bürgerstand</i> (Ärzte, Prediger, Oberlehrer, gehobene Verwaltungsbeamte, Kommunalbeamte, Kaufleute)	35,8	46,8	37,3	49,3	41,2	24,2	34,2
<i>unterer Bürgerstand</i> (Unteroffiziere, Subalternbeamte, Lehrer, Küster, Buchhalter, Bauern, Handwerker, Kleinhändler)	42,2	38,2	47,2	29,8	34,3	59,5	35,5
<i>Unterschicht</i> (Soldaten, Diener, Kellner, Arbeiter)	2,8	2,0	4,9	0,9	1,2	4,7	2,1
N	100,0 6821	100,0 649	100,0 708	100,0 988	100,0 609	100,0 1755	100,0 2112

(Kraul 1980; Lundgreen 1980, S. 84)

Schließlich findet sich bei D. K. Müller (1977, S. 524) eine Übersicht der sozialen Herkunft der Abiturienten zweier Berliner Gymnasien:

Die soziale Herkunft der Abiturienten Berliner Gymnasien, 1832-1881 (zusammengefaßt in Gruppen von jeweils 5 Jahren)

Soziale Herkunft	Zeitraum	1832	1837	1842	1847	1852	1857	1862	1867	1872	1877
		1836	1841	1846	1851	1856	1861	1866	1871	1876	1881
Anzahl der Anstalten		2	2	2	2	2	2	3	5	3	6
Anzahl der Abiturienten		133	119	100	78	79	195	175	266	323	559
		in % der Summe der Berufsgruppen 1, 2, 3 und 4									
Berufsgruppe 1											
1	a) höhere Beamte, Offiziere										
	b) höheres Lehramt, Pfarrer										
	c) Ärzte, Rechtsanwälte	41.4	37.8	40.0	59.7	50.0	45.6	51.8	53.8	50.9	54.4
	d) höhere Angestellte										
	e) Unternehmer, Rentiers, Apotheker										
1.1	a) höh. Beamte, b) höh. Lehrer	20.3	23.5	24.0	37.7	34.5	31.3	28.3	37.2	29.2	31.5
1.1.1	a) höhere Beamte	9.8	14.3	12.0	19.5	21.4	14.9	16.3	24.4	23.8	21.7
1.2	c) Ärzte, Rechtsanwälte	2.3	1.7	6.0	9.1	10.7	6.2	7.2	6.8	7.5	6.2
1.3	e) Unternehmer	18.8	12.5	10.0	10.4	4.8	8.2	13.3	9.8	14.2	16.1
Berufsgruppe 2											
2	f) gehobene Beamte										
	g) Direktoren, Lehrer										
	h) Techniker, Künstler	25.6	21.0	30.0	20.8	23.8	23.1	16.9	16.9	21.7	17.1
	i) mittlere Beamte										
	j) mittlere Angestellte										
2.1	f) gehob. Beamt, g) Lehrer, i) mittl. B.	22.6	19.3	28.0	18.2	20.2	15.9	13.9	14.3	15.1	12.3
2.1.1	g) Direktoren, Lehrer	8.3	7.6	15.0	10.4	8.3	10.8	7.2	5.3	6.0	5.8
2.2	h) Techniker, j) mittlere Angestellte	3.0	1.7	2.0	2.6	3.6	7.2	3.0	2.6	6.6	4.8
Berufsgruppe 3											
3	k) Kaufleute										
	l) Handwerksmeister	29.3	35.5	22.0	14.3	21.4	21.0	21.7	21.1	21.1	23.9
3.1	k) Kaufleute	19.5	31.3	12.0	6.5	10.7	12.8	15.7	14.7	17.8	21.4
3.2	l) Handwerksmeister	9.8	4.2	10.0	7.8	10.7	8.2	6.0	6.4	3.3	2.5
Berufsgruppe 4											
4	m) untere Beamte, untere Angestellte, untere Militärränge	3.8	5.9	6.0	5.2	4.8	10.3	9.6	8.3	6.3	4.6
	n) Handwerker, Arbeiter										
4.1	m) untere Beamte, unt. Ang., unt. Mil.	3.8	4.2	6.0	5.2	1.2	6.2	6.6	5.3	3.6	3.9
4.2	n) Handwerker, Arbeiter	0.0	1.7	0.0	0.0	3.6	4.1	3.0	3.0	2.7	0.7

Selbst wenn die Aufstellungen bei Jeismann und Kraul nicht unmittelbar miteinander zu vergleichen sind, zumal es sich um verschiedene geographische Regionen handelt, so ist doch anzunehmen, dass sich das Bild der Sozialstruktur der Gymnasialschüler insgesamt (also nicht nur der Abiturienten) auch für die Jahre *vor* der preußischen Bildungsreform zugunsten der Kaufleute, Fabrikanten, Handwerker usw. verschiebt, die unter den Abiturienten nur etwa 26% ausmachten (Tabelle Jeismann). Die Klassifizierung der sozialen Schichten ist bei Jeismann und Kraul zu unterschiedlich und anteilmäßig nicht hinreichend aufgeschlüsselt, als dass überzeugende Schlussfolgerungen möglich wären; die Tabelle bei Kraul zeigt zwar, dass mindestens 42% der Gymnasialschüler aus dem „unteren Bürgerstand“ kamen und zusammen mit einem nicht näher quantifizierbaren Anteil des „gehobenen Bürgerstandes“ (der sich mit dem Staatsdienerstand bei Jeismann teils überschneidet) wohl weit mehr als die Hälfte der Gymnasialschüler ausmachten. Schlussfolgerungen darüber, ob sich die Sozialstruktur der Gymnasiasten *durch* die Bildungsreform der Jahre nach 1809 verschob, sind von der Datenlage her aber schwierig. Müllers Aufstellung zeigt, dass der Anteil der Kaufleute, Handwerker usw. an den Abiturienten nicht entscheidend höher liegt als vor der Bildungsreform.

Zum funktionalen Kontext der Gymnasialreform

Wenn der Effekt der Bildungsreform *nicht* in einer Erhöhung des Anteils des bürgerlich-gewerblichen Mittelstandes an den Abiturienten bestand, gleichwohl aber, wie mit Blick auf die bisher betrachteten Aspekte der Modifikation des Klassensystems bereits ansatzweise deutlich wird, bestimmte Tendenzen der Reform eindeutig dahin gingen, der bestehenden sozialen Multifunktionalität der Gymnasien nun auch in der Lehrplanerstellung Rechnung zu tragen, dann muss der Haupteffekt der Bildungsreform in einem anderen Moment zu suchen sein. Er bestand offenbar eher darin, die faktisch gegebene soziale Multifunktionalität der Gymnasien in einer Weise nutzbar zu machen, die die alte *Bildung der Staatsdiener* inhaltlich in Richtung auf die Bildungstypen und Wissensbestände veränderte, die zuvor schon für das mittelständisch-gewerbliche Bürgertum relevant waren, *ohne* das Gymnasium zugleich auch strukturell zu einer Schule *dieser* sozialen Schichten zu machen. So wäre ja denkbar, dass die Bildungsreform den Effekt gehabt hätte, den Anteil der Kaufleute, Fabrikanten, Handwerker usw. an den Abiturienten deutlich zu erhöhen. Dies geschah jedoch nicht. Daraus lässt sich nur die Schlussfolgerung ziehen, dass mit bestimmten Elementen der Lehrplan- und Curriculumrevision, wie sie die Berliner wissenschaftliche Deputation in die Wege leitete, in gewisser Weise das Schulreformprogramm der Aufklärung realisiert wurde: jedoch genau *nicht* für die sozialen Schichten, die die Aufklärung im Blick hatte, nämlich das gewerbliche Bürgertum, den sogenannten „Nährstand“ (Resewitz), sondern für die Staatsdiener. Bei näherem Hinsehen handelt es sich hier jedoch weniger um einen Wechsel des sozialen Adressaten der Bildungsreform im Übergang vom Oberschulkollegium zur Unterrichtssektion und Berliner wissenschaftlichen Deputation, sondern in erster Linie um einen veränderten funktionalen Kontext, in den die Bildungsreform des frühen 19. Jahrhunderts gegenüber den Bestrebungen der Aufklärungspädagogik des späten 18. Jahrhunderts gestellt wurde.

Die Einführung des Abiturreglements von 1812 mit seinem verallgemeinerten Geltungsbereich wird von Jeismann als die Schaffung eines Instruments beurteilt, mit dem der Staat die soziale Stellung des gebildeten Bürgertums gestärkt habe, mit dem das Bürgertum zugleich aber auch eng an den Staat gebunden worden sei: „Die Staatsverwaltung schuf sich hier ein Instrument zur qualifizierten Selbstergänzung. Insofern war das Abituredikt ein Akt der inneren ‚Staatsraison‘ der gebildeten Verwaltung, des bürokratischen Herrschaftssystems, das sich anschickte, den höfischen Absolutismus durch ein zweckrationales System der Dominanz des Sachverständes zu überwinden“ (Jeismann 1974, S. 353). Dass mit den Bildungsstufen zugleich eine curriculare Operationalisierung des Abiturreglements etabliert wurde, die die Allgemeinbildung für alle Schülergruppen im Pflichtcurriculum verankerte, lässt diese Interpretation der Gründe dafür, dass der Staat die Einführung des Abiturs betrieb, in bestimmter Weise als zu eng erscheinen. Die Einführung und gegenüber dem Vorläufer von 1788 striktere Handhabung des Abituredikts wirkte sich nicht nur als formaler Akt innerhalb des Berechtigungswesens im Sinne einer Regulierung des Hochschulzugangs aus, sondern hatte inhaltliche und strukturelle Konsequenzen für die Beförderung der Durchsetzung eines bestimmten Curriculumtyps, in dem diejenigen Wissensbestände, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gesinnungen vermittelt wurden, die im Abitur abverlangt wurden. Insofern machte sich eine so grundlegende Umstrukturierung der gesellschaftlichen Funktionen des Schulwesens, wie sie die Institutionalisierung des Allgemeinbildungssystems darstellte, mit Notwendigkeit auch in curricularen Umstrukturierungen bemerkbar, die neben solch relativ exponierteren Maßnahmen wie der Einführung des Abiturreglements zum Tragen kamen. Jeismanns Darstellung erweckt dagegen den Eindruck, als müsse man die liberalen reformpolitischen Maß-

nahmen zum Zweck der Etablierung eines allgemeinbildenden Schulwesens – bestimmte Revisionen in Curriculum und Fächerkanon im Sinne des „Humboldt-Süvernischen Bildungsideals“ – von bestimmten anderen, negativ bewerteten staatlich-dirigistischen Maßnahmen (wie der Einführung des Abituredikts und des Dispensationsverbots) trennen, um dann zu konstatieren, es sei „nicht verwunderlich, daß dieses Edikt von Schuckmann aufs wärmste befürwortet wurde, daß Hardenberg keine Einwände hatte und daß es infolgedessen sehr bald verabschiedet werden konnte“; es bleibe die Frage, „warum die Verfasser des Edikts Schleiermacher, Süvern, Bernhardi und die anderen Mitglieder der wissenschaftlichen Deputation, dem Staat dieses Instrument schmiedeten“ (ebd.).

Jeismann beantwortet die Frage damit, dass unter den Liberalen in der preußischen Reformphase zeitweilig gewisse staatsillusionistische Vorstellungen genährt wurden, nach denen der Staat den einzig möglichen Garanten der Durchsetzung allgemeiner Menschenbildung „gegen aristokratischen Hochmut und gegen kleinbürgerliche Beschränktheit“ (S. 354) darstellte. Ich halte diese Einschätzung der damaligen Rolle des Staates anders als Jeismann in einem bestimmten Sinne für zutreffend; gerade vor diesem Hintergrund bildete das Abiturreglement eines der wirksamsten Instrumente überhaupt, um die inhaltlichen Zielsetzungen der Bildungsreform, wie sie auch und gerade von Humboldt, Schleiermacher, Wolf, Bernhardi und anderen vertreten wurden, in der Realität zu verankern. Denn das Abituredikt zog eine klare Grenze zwischen Schulen und Universitäten, die es überhaupt erst ermöglichte, ein auf Allgemeinbildung abgestelltes curriculares Profil der Schulen und Gymnasien durchzusetzen (vgl. Humboldt 1810; Schleiermacher 1808; Wolf 1803/1811; Bernhardi 1816).

Statt eines historisch verhängnisvollen Irrtums über den wahren Charakter des preußischen Staates war die Bildungsreformstrategie der Liberalen vielmehr der Versuch, gegenüber den Anhängern des alten feudal-absolutistischen Herrschaftssystems und dessen tragenden sozialen Schichten in einem wichtigen gesellschaftlichen Teilsystem die Hegemonie des Bürgertums zu entwickeln und durchzusetzen. Dabei erschließt der Begriff der Hegemonie im Sinne Gramscis einen zusätzlichen Sachverhalt zur Bindung des gebildeten Bürgertums an den Staat im Sinne Jeismanns, nämlich die grundlegende Umstrukturierung des Schulwesens für die bürgerliche Gesellschaft.⁷

Wenn man so will, diskutiert Jeismann die Einführung des Abituredikts nur auf der Ebene des Staates und der Ausübung staatlicher Befehlsgewalt. Innerhalb des staatlichen Machtapparats in Preußen, in dem das Kräfteverhältnis nicht eindeutig zugunsten des Bürgertums gelagert war, knüpften sich womöglich relativ gegensätzliche bildungs- und gesellschaftspolitische Interessen an die Einführung des Abituredikts, die einen mit eher ständischen Interessen, die anderen mit Absichten einer bürgerlichen Demokratisierung verbunden. Die Einführung des Abituredikts hatte jedoch Auswirkungen, die darüber hinausgingen und in einem grundlegenden Sinne mit der Konstituierung eines allgemeinen Bildungssystems zu tun hatten. Das Bildungssystem liegt nicht nur im unmittelbaren Zugriff des Staates auf der Ebene der „politischen Gesellschaft“ als *einer* Ebene des Überbaus im Sinne der oben getroffenen Unterscheidung; es hat auch eine relative Eigenständigkeit gegenüber dem Staat als Teilsystem der „bürgerlichen Gesellschaft“ (im Sinne Gramscis). Zur Kennzeichnung der Besonderheit der Etab-

⁷ Gramsci entwickelt den Begriff der Hegemonie vor dem Hintergrund der Unterscheidung verschiedener Ebenen des gesellschaftlichen Überbaus. „What we can do, for the moment, is to fix two major superstructural ‚levels‘; the one that can be called ‚civil society‘, that is the ensemble of organisms commonly called ‚private‘, and that of ‚political society‘ or ‚the State‘. These two levels correspond on the one hand to the function of ‚hegemony‘ which the dominant group exercises throughout society and on the other hand to that of ‚direct domination‘ or command exercised through the State and ‚juridical‘ government“ (Gramsci 1971, S. 12).

lierungsphase des allgemeinen Bildungswesens verwandte Schleiermacher eine analoge Unterscheidung, und zwar zur Begründung seiner Auffassung, dass der Staat in bestimmten historischen Situationen dazu legitimiert sei, sich der Erziehung anzunehmen, dass diese jedoch, prinzipiell gesehen, eine Funktion darstelle, die wieder in die Gesellschaft zurückgegeben werden müsse, wenn ein bestimmter Grad der Institutionalisierung erreicht und gesichert sei (vgl. Schleiermacher 1814).

Vor dem Hintergrund des Hegemoniebegriffs wäre zu diskutieren, ob die Wendung des Neuhumanismus gegen das Spezialschulwesen nicht weniger als Wendung gegen die pädagogischen Auffassungen und Intentionen der Aufklärung zu verstehen ist denn als Wendung gegen die spätfeudale Gesellschaftsordnung, die nicht wie die bürgerliche Gesellschaft auf institutionalisierte Wissensvermittlung in breitem Maßstab und sicher nicht auf „Allgemeinheit“ der Bildung angewiesen war. Insofern wäre die Bildung eines „zweckrationalen Systems der Dominanz des Sachverstandes“ (Jeismann) nicht als ein gesellschaftspolitisch interesseneutraler Akt der Selbstreproduktion eines gesellschaftlich nicht determinierten, sondern nur determinierenden Staatsapparates zu interpretieren. Vielmehr ging es um die Konstituierung eines neuen Rationalitätstypus und eines bestimmten Typs von Intellektualität nicht nur der künftigen Staatsdiener, sondern um die ideologische Formierung aller Gesellschaftsmitglieder. Andernfalls müsste man sich auch fragen, warum die Bildungsreform ihren Ausgangspunkt anstatt bei den Lateinschulen und Gymnasien nicht bei den Ritterakademien als Spezialschulen der Erziehung des Adels zur Vorbereitung auf staatliche Leitungspositionen nahm (vgl. zu den Ritterakademien Blankertz 1982, S. 39ff.; Humboldt 1809c) und sich zum anderen nicht auf das Gymnasium beschränkte. Unbestritten ist ja, dass mit dem Abiturreglement bestimmte Wissensstandards nicht nur für den Eintritt in gesellschaftliche Leitungspositionen, sondern für *allgemein* verbindlich erklärt wurden. Diese Wissensstandards entsprachen nicht den Kriterien, mit denen die bis dahin staatstragenden Schichten die gesellschaftliche Bedeutung von Wissen bemessen hatten, sondern brachten den gesellschaftspolitischen Führungsanspruch des Bürgertums zum Ausdruck.

Das modifizierte Fachklassensystem als organisatorische Struktur des Curriculums

Von Bernstein ist das Curriculum als Vermittlungsprinzip schulischen Wissens definiert worden, mittels dessen Unterrichtszeit und Inhalte in eine spezifische Beziehung zueinander gebracht werden und durch das festgelegt wird, was als „gültiges Wissen“ zählt. Die Perspektive, unter der Bernstein seine Begrifflichkeit entwickelt, richtet sich vor allem auf die „Art, in der eine Gesellschaft das Bildungswissen, das sie für öffentlich bedeutsam hält, auswählt, klassifiziert, verteilt, vermittelt und bewertet“ und in der sich „sowohl die Machtverteilung als auch die Prinzipien sozialer Kontrolle“ niederschlagen (Bernstein 1977, S. 125). Eine Theorie pädagogischer Prozesse, die auf der Grundlage dieser Fragestellung entwickelt wird, richtet ihr Augenmerk im Wesentlichen auf die sozialen und institutionellen Aspekte schulischer Wissensvermittlung, auf „Bildung“ als organisatorisches Problem und organisiertes Geschehen.

Bernsteins Ansatz ermöglicht es, die Entwicklung und Veränderung des Curriculums als einen Prozess zu bestimmen, der von historisch besonderen gesellschaftlichen Konstellationen abhängig ist, und er erweist den Prozess der Curriculumentwicklung als einen Gegenstand soziologischen Interesses. In der soziologischen Tradition Durkheims gerät das Curriculum damit wieder ins Blickfeld einer Disziplin, die die Frage der Wissensinhalte und ihrer sozialen Organisation für einige Zeit aus dem Blickfeld verloren hatte: „The almost total neglect by sociologists of how knowledge is selected, organized and assessed in educational institutions [...] hardly needs documenting“ (Young 1971, S. 19). Außer in den Arbeiten Bernsteins ist auf das Problem der sozialen Organisation von Wissen seither vor allem in den Schriften Bourdieu und Passerons (vgl. 1971; 1973) sowie von Bowles und Gintis (1976) aufmerksam gemacht worden.

Die Veränderung des Curriculums, genauer des schulischen Klassensystems um 1800 in Preußen, fiel in einen Zeitraum, den man als Zeitraum der Herausbildung einer *relativen Autonomie* des Bildungssystems bezeichnen kann. Der Begriff wird hier nicht im Sinne einer gesellschaftlich-sozialen Unterdetermination des Bildungswesens (Offe 1975) und auch nicht im Sinne eines Nichtberührtwerdens vom sozialen Strukturwandel in der Gesellschaft (Müller 1977) verstanden, sondern soll die aktiv gestaltende Rolle des Bildungssystems im Hinblick auf die Organisation, Transformation, Akkumulation, Integration und Verbreitung von Wissen bezeichnen und zum Ausdruck bringen, dass Schule als gesellschaftliches Teilsystem nicht einfach ein Empfänger außerschulisch zustande kommender Einflüsse und Einflussnahmen aus anderen gesellschaftlichen Teilsystemen (Religion, Ökonomie, Politik, Wissenschaft) ist.

Dabei steht bei Bernsteins Verwendung des Begriffs der sozialen Arbeitsteilung zwischen denen, die in der ökonomischen Produktion, und denen, die in der kulturellen Reproduktion arbeiten, im Vordergrund des Interesses. Mit dieser Arbeitsteilung hängt nach seiner Auffassung zusammen, dass institutionalisierte Erziehungsprozesse, insbesondere solche der Bewertung, Selektion und Verhaltensnormierung der Schüler den Schein gesellschaftspolitischer Neutralität gegenüber ökonomisch-sozial bestimmten Klasseninteressen erzeugen können. Demnach schafft „eine strenge Klassifikation [Grenzziehung] zwischen Erziehung und Produktion die Voraussetzung für eine relative Autonomie des Erziehungssystems“ (Bernstein 1977, S. 236). Wenn sie gegeben ist, so bedeute das eine nicht direkte, son-

dem abgeschwächte, institutionell vermittelte und gebrochene Determination von Prinzipien, Methoden und Möglichkeiten der Erziehung durch die Prinzipien, Methoden und Möglichkeiten der Produktion, mit einem Wort: durch die herrschende Produktionsweise (vgl. ebd., S. 255). Schule erzeugt dann eine Bedeutungsstruktur, die für die Institution spezifisch ist und bestimmte Denk-, Wahrnehmungs-, Verhaltens- und Handlungsschemata, einen unverkennbaren „Habitus“ (Bourdieu 1979; 1980) ihrer Mitglieder nach sich zieht.

Die Entstehung des Lehrplanproblems, in dessen Rahmen sich ein bedeutender Teil der Konstituierung und Kodifizierung des schulisch vermittelten Wissens abspielt, geschah in Preußen im frühen 19. Jahrhundert vor einem besonderen Hintergrund. Er war – grob skizziert – dadurch gekennzeichnet, dass eine gegenüber der Produktion nicht nur relativ, sondern gewissermaßen völlig „autonome“, weil überhaupt nicht auf sie bezogene Gelehrten-erziehung in den aus der Reformation überkommenen Lateinschulen (vgl. Blankertz 1982) und eine gegenüber der Produktion überhaupt nicht „autonome“, weil institutionell und konzeptionell nicht eigenständige handwerkliche, kaufmännische und agrarische Berufserziehung auf einer qualitativ neuen Stufe in eine Synthese gebracht wurden. In gewisser Weise entstand erst im Kontext der Etablierung allgemeiner Bildung durch die preußische Bildungsreform, was Gegenstand der beiden zentralen Begriffe ist, mit denen Bernstein Typen von Curricula identifiziert und bewertet, nämlich eine *Beziehung* zwischen den Schulfächern, auf deren Grundlage man dann von einer starken oder schwachen Klassifikation der Inhalte des Curriculums sprechen kann. Denn der Sachverhalt der Klassifikation setzt immerhin voraus, dass es *mehr als einen* schulisch vermittelten Inhalt gibt, was in den Lateinschulen in der Regel zunächst nicht der Fall war, und dass überhaupt Beziehungen *zwischen* den Fächern bestehen, was in der ständisch-gewerblich zersplitterten Ausbildung des 18. Jahrhunderts nicht der Fall war.

Die Herausbildung einer relativen Autonomie des Bildungssystems zog gleichzeitig die Konstituierung eines pädagogisch und institutionell besonderen sozialen Kontextes der Vermittlung und Rezeption von Wissen nach sich, den Bernstein in Abhängigkeit vom Grad der Grenzstärke zwischen „Lehrern“ und „Schülern“ als sozialen Kategorien als starke oder schwache Rahmung bezeichnet (Bernstein 1977, S. 128ff.).

In einer jüngeren Schrift legt Bernstein seine Präferenzen in Bezug auf Curriculumtypen explizit offen und votiert für eine Schwächung der Grenzen zwischen Erziehung und Produktion (1981). Er bewertet den Sachverhalt einer relativen Autonomie des Bildungssystems eindeutig negativ, und zwar nicht nur wegen der möglichen Abstraktheit des schulisch vermittelten Wissens gegenüber seiner lebenspraktischen Relevanz und Brauchbarkeit für das Individuum, die aus der relativen Autonomie resultieren kann, sondern wegen bestimmter Aspekte, die der besondere institutionelle Raum für die soziale Organisation des Wissens, die Schule als Institution überhaupt, mit sich bringt. Ein Rückblick auf die Anfangsphase der Institutionalisierung des heutigen Schulsystems erweist jedoch, dass die relative Autonomie der Schule Leistungen erbringt und Funktionen erfüllt, auf die meines Erachtens gesellschaftlich kaum Verzicht geleistet werden kann, wenn man neben systematisch betriebenen Formen der Vermittlung verallgemeinerbaren Wissens das Augenmerk auch auf die Prozesse der Vereinheitlichung der normativen Orientierung der Schüler, wie sie die Schule leistet, richtet.

Um es zugespitzt auszudrücken: Eine schwache Klassifikation zwischen Erziehung und Produktion, eine relative Lockerung der Systemgrenzen zwischen Schule und den gesellschaftlichen Bereichen, für die Wissen vermittelt wird, würde allenfalls die Mechanismen sozialer Kontrolle, aber nicht die zugrundeliegenden sozialen Machtverhältnisse berühren.

Durkheims Entdeckung des Problems der Klasse

In pädagogischer Geschichtsschreibung und historischer Bildungsforschung ist dem Übergang vom Fachklassensystem zum Jahrgangsklassensystem bisher vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit zugewendet worden, misst man die Literaturproduktion zum Thema daran, dass der mit diesem Übergang stattfindende grundlegende Wandel in der Entwicklung des schulischen Curriculums zugleich ein institutionell bedeutsamer Bereich pädagogischer Praxis und der Entwicklung spezifisch pädagogischer Auffassungen war. Von Durkheim liegt eine interessante Einschätzung des aufklärerischen Fachklassensystems in den zur Zeit der Revolution gegründeten Zentralschulen Frankreichs vor. Durkheim beschreibt, wie vom Aufschwung der Naturwissenschaften, ihren Entdeckungen und Experimenten bis hin zu einer von ihnen erhofften Revolutionierung des Menschenbildes und der Gesellschaft gegen Ende des 18. Jahrhunderts eine wahre Kehrtwendung in der kulturellen Funktion von Unterricht ausging, die von der revolutionären Pädagogik in Schulpolitik umgesetzt wurde: „Bis dahin hatte man das Kind in einer Welt der reinen Ideale und der Abstraktionen gehalten. Jetzt fühlt man das Bedürfnis, es in die Schule der Realität zu schicken“ (Durkheim 1977, S. 270).

Nach Durkheim waren Pädagogik und Schulpolitik der Revolution durch zwei Grundideen gekennzeichnet: zum einen durch eine enzyklopädische Auffassung vom Wissen, in der die Wissenschaft als ein organisches Ganzes angesehen wurde und derzufolge der Unterricht auch in einer Weise organisiert werden musste, die der Einheit des Wissens in seiner Vielfalt Rechnung trug und sie für die Schüler erfahrbar machte, was in *dieser* Konzeption – es gibt dafür sicher auch andere Möglichkeiten – unter anderem hieß, alle wissenschaftlichen Disziplinen nach einem methodischen Plan im Schulsystem Platz finden zu lassen. Die enzyklopädische Wissensauffassung zog also nach sich, dass in den Unterricht eine größere Vielfalt von Lehrobjekten aufgenommen werden musste.

So verband zum Beispiel Talleyrand und Condorcet die Ansicht, dass jeder Schüler in die Lage versetzt werden müsse, wenn nicht alles zu wissen, so doch alles zu lernen. Mit seinem Begriff einer Vollständigkeit des Unterrichts verknüpfte Condorcet die Vorstellung, es müsse nicht nur gelehrt werden, was der Mensch als Bürger wissen müsse, gleich welchen Beruf er erstrebte, sondern auch das, was für jede größere Klasse von Berufen nützlich sein könnte. Diese Bestrebung konnte mit der enzyklopädisch-ganzheitlichen Wissensauffassung an dem Punkt in Kollision geraten, an dem Berufsunterricht zugleich notwendigerweise Spezialunterricht und damit immer für einen Teil der Schüler überflüssig war. Trotzdem wurde während der Französischen Revolution versucht, beide Unterrichtsarten zusammenzubringen, und zwar indem das überkommene, seit etwa 1500 bestehende System der Lateinklassen abgeschafft wurde. Das System, das an dessen Stelle gesetzt wurde, beschreibt Durkheim so:

„Jede einzelne Disziplin stellte die Materie eines besonderen Lehrgangs dar, der von Jahr zu Jahr verfolgt wurde, bis er unter der Leitung eines Professors an sein natürliches Ende gelangt. Es gab also von Jahr zu Jahr eine regelmäßige Steigerung innerhalb des Lehrgangs. Anders gesagt: Jeder Lehrgang war in mehrere Abschnitte eingeteilt, die der Anzahl der Jahre entsprachen, die der Lehrgang normalerweise dauerte. Aber die Abschnitte der verschiedenen Lehrgänge waren untereinander völlig unabhängig; sie hingen untereinander nicht zusammen, so wie es in unseren Klassen der Fall ist, so dass jeder Schüler gezwungen ist, im gleichen Schritt wie die Mitschüler in jedem Unterrichtsfach zu gehen. Mit einem Wort: die alte Klasseneinheit war in eine Vielheit von parallelen Lehrgängen aufgespalten. Auf diese Weise konnte ein Schüler, der in die Zentralschule eintrat, entweder nur einen Lehrgang besuchen

oder mehrere oder sogar alle (dieser gleichzeitige Besuch sollte organisatorisch ermöglicht werden); er konnte auch dem ersten Abschnitt eines Unterrichtsfaches und einem ganz anderen Abschnitt eines anderen Faches angehören. Nach dem Wunsch der Familie konnte er also den ganzen Unterricht mitmachen oder wählen und die Speziallehrgänge zusammenstellen, die ihm für seine gewählte Laufbahn am nützlichsten waren. Der Schüler oder seine Eltern konnten also sein Studienprogramm zusammenstellen“ (Durkheim 1905/1977, S. 273).

Die Errungenschaft, die dieses Fachklassen- oder Parallelsystem mit sich brachte, bestand darin, dass der Unterricht nicht mehr nach dem absolut dominierenden Lateinischen organisiert wurde, wobei die Schüler nach ihrem dortigen Kenntnisstand zu einer Klasse zusammengefasst wurden. Vielmehr erbrachte es eine Vervielfältigung der Unterrichtsgegenstände und ein neues Prinzip der Klassifikation des Unterrichts nach Maßgabe der Lehrobjekte bzw. „Lektionen“.

Die andere Grundidee der Revolutionspädagogik bestand in der Bemühung um die Einheit des Unterrichts, die die Klasse als eine unteilbare Einheit, als soziales Ganzes voraussetzte. So hätte man sich zwar, um der Vielfalt der Berufe und Fähigkeiten auf nützliche Weise entgegenzukommen, damit begnügen können, Unterrichtstypen in kleiner Zahl einzurichten, innerhalb derer das Klassensystem in alter Form aufrechterhalten worden wäre; die Gestaltung der Klassen wurde jedoch durch einen zweiten, zu der Vervielfältigung der Unterrichtsfächer in gewisser Weise in Widerspruch stehenden Faktor verändert. Dieser zweite Faktor bestand in der Bemühung, die Klasse als eine Gruppe von Kindern zu konstituieren, die gemeinsam unterrichtet wurde. Dies jedoch setzte eine hinreichende intellektuelle Gleichartigkeit der Kinder voraus, was im alten Lateinklassensystem insofern kein Problem gewesen war, als dort die Kinder nach dem Grad ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten in einem einzigen Fach zusammengefasst worden waren; selbst wenn andere Sprachen mit in den Unterricht hineingenommen wurden, wurde doch nach wie vor ein und derselbe Typus von Fähigkeiten verlangt. Mit der Vervielfältigung der Unterrichtsgegenstände tauchte nun zum ersten Mal die Frage auf, nach welchen Kriterien man die Klassen zusammensetzen und klassifizieren sollte.

Durkheim verstand sich selbst als Befürworter der ersten Grundidee, nämlich der nach Maßgabe einer organischen Einheit des Wissens bestimmten enzyklopädischen Vervielfältigung der Unterrichtsgegenstände. Die Nachteile der Jahrgangsklasse gegenüber der Fachklasse seien nicht zu bestreiten, wenn man auch auf der anderen Seite nicht aus dem Auge verlieren dürfe, dass eine gemeinsam arbeitende Kindergruppe nicht nur einer annähernden intellektuellen Gleichartigkeit, sondern auch einer gewissen moralischen Einheit bedürfe. In der Abwägung zwischen den Prinzipien der Vervielfältigung der Unterrichtsgegenstände und der Wahrung einer Einheit des Unterrichts entschied Durkheim sich für ein Modell, in dem „die verschiedenen heterogenen Unterrichtsfächer“ nicht in parallelen Serien längs den Klassen, sondern „nach ihrer natürlichen Verwandtschaft“ gruppiert würden, so dass keine Klasse durch ihre Ordnungsziffer, sondern durch die Art des in ihr erteilten Unterrichts definiert wäre. Zur Begründung seines Modells führte er an, dass eine solche Anordnung umso natürlicher sei, als es eine „logische Hierarchie der verschiedenen Fächer“ gebe, die der Unterricht respektieren müsse. Dass es überhaupt ein Problem der Klasse gebe, sei ihm, schrieb Durkheim, erst während seines Studiums der revolutionären Pädagogik in Frankreich Ende des 18. Jahrhunderts klar geworden.

In der Tat finden sich zur Curriculumentwicklung an der Wende zum 19. Jahrhundert in Preußen zahlreiche Parallelen, so dass die Beschreibung Durkheims zunächst einmal den Blick für bestimmte ihrer strukturellen Merkmale und Probleme eröffnet. An dem von Durkheim favorisierten Modell lässt sich ablesen, dass er im Großen und Ganzen doch recht deut-

lich zugunsten des Prinzips der Vervielfältigung der Unterrichtsgegenstände auf Kosten des Prinzips der Einheit des Unterrichts Stellung bezog. Die soziale Funktion der Klasse tritt dabei eher in den Hintergrund. Das Problem dieser Position besteht meines Erachtens darin, dass einigermaßen fraglos vorausgesetzt wird, es existiere eine vorgegebene, nicht pädagogisch bestimmte und letztlich auch von einer pädagogisch wie auch immer gearteten Unterrichtsgestaltung und Curriculumstruktur nicht beeinflussbare „Logik der Gegenstände“, die es sinnvoll erscheinen lässt, die Schüler nach ihrer Begabung und Neigung in naturwissenschaftlich-mathematische, sprachlich-literarische, musische usw. Unterrichtszweige einzugruppieren. Unter dieser Perspektive könnte die pädagogisch-soziale Organisation des Unterrichts immer nur ein von der Logik der Gegenstände determinierter, nicht jedoch ein sie determinierender Faktor sein.

Die Unterrichtsorganisation demgegenüber als ein genuin pädagogisches Problem anzusehen, würde statt dessen die Annahme implizieren, dass die Fähigkeits- und moralische Entwicklung der Schüler auch eine abhängige Variable der disziplinarischen und Unterrichtsorganisation der Schule und der spezifisch pädagogischen Aufbereitung und Vermittlung der Gegenstände darstellt. Wenn man die eine Position nicht gegen die andere ausspielen will, müsste man die Gestaltungsprinzipien, die sich aus der einen oder anderen Annahme für Curriculum und Unterricht ergeben, wechselseitig relativieren. Dazu gibt es bei Durkheim jedoch keine Hinweise. Es ist aber zu bezweifeln, ob Curriculum und Unterricht tatsächlich einfach entlang einer bestimmten, offenbar wissenschaftsinternen „logischen Hierarchie der verschiedenen Fächer“ (Durkheim 1977, S. 280) organisiert werden müssen oder ob Einflussfaktoren, die mit der besonderen sozialen Funktion von Bildung gegenüber Wissenschaft, mit der organisatorisch-institutionellen Spezifik der Schule, mit pädagogisch bestimmten Umstrukturierungen der Unterrichtsinhalte gegenüber den Bezugswissenschaften, mit den Beziehungen der Unterrichtsgegenstände im Fächerkanon untereinander usw. zusammenhängen, nicht relativ eigenständige Determinanten darstellen. Auf der anderen Seite sah Durkheim durchaus das Problem, für das das Jahrgangsklassensystem eine bestimmte Lösung anbietet: „Ein Land, das auf einem bestimmten Grad der Zivilisation angelangt ist, kann eine gewisse Gemeinsamkeit der Kultur nicht entbehren, die einen derart übertriebenen pädagogischen Individualismus nicht überleben könnte“ (ebd., S. 278).

Die Bewertung des Fachklassensystems in der Literatur

Aus der heutigen Perspektive besteht ein generelles Problem bei der Bewertung des Übergangs vom Fachklassen- zum Jahrgangsklassensystem im Rahmen der Curriculumentwicklung, das Durkheim leider nur mit einem kurzen Hinweis darauf ansprach, dass alle fruchtbaren Ideen der revolutionären Pädagogik in Frankreich durch schwere Organisationsfehler in der Umsetzung kompromittiert worden seien. Dieses Problem hängt damit zusammen, dass sich die Fortschrittlichkeit pädagogischer Reformintentionen nicht einfach nach der ihnen ausdrücklich zugrundeliegenden Idee bemessen lässt, sondern im Zusammenhang mit dem jeweiligen historischen Kontext und den sich aus ihrer Anwendung und Umsetzung in die Realität ergebenden Konsequenzen beurteilt werden muss. Aus der heutigen Perspektive wird das Fachklassensystem um 1800 zum Teil als ein Modus der Organisation des Curriculums bewertet, der in weitaus höherem Maße als das heute vorwiegende Jahrgangsklassensystem der Individualität, spezifischen Begabungslage und Motivationsstruktur der Schüler gerecht

geworden sein soll. So gibt oft schon die Wortwahl zur Beschreibung der Wirkungen und Auswirkungen des Jahrgangsklassensystems eine eher negative Bewertung zu erkennen, die sich eigentlich nur durch eine ungeprüfte Parallelisierung der damaligen Situation mit bestimmten Diskussionstendenzen in der heutigen Pädagogik und Schulpolitik, vor allem aus der Gesamtschul- und Alternativschuldiskussion erklären lässt. Ohne hier ins Detail gehen zu müssen, sei auf das ungleich unentwickeltere Niveau aller materiellen und ideellen Mittel zur Organisation und Ausstattung eines öffentlichen Bildungssystems vor fast 200 Jahren (vgl. für das niedere und mittlere Schulwesen Leschinsky, Roeder 1976) im Vergleich mit den heutigen Bedingungen und Möglichkeiten hingewiesen.

In Detlef K. Müllers „Sozialstruktur und Schulsystem“, einer der wenigen Schriften, in denen sich zum Fachklassen- und zum Jahrgangsklassensystem Beschreibungen finden, heißt es beispielsweise, dass die Curriculumorganisation, die seinerzeit das Fachklassensystem ablöste, „in den höheren Schulen durch schematische Versetzungsrhythmen zur Nivellierung individueller Präferenzen“ beigetragen habe. Demgegenüber habe das Fachklassen- bzw. Lektionsklassensystem die verschiedenen Eingangsvoraussetzungen und unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten der Schüler in den einzelnen Fächern zu berücksichtigen ermöglicht und durch einen Parallelismus der Lektionen die Kompensation sozialer Benachteiligungen und die besondere Förderung spezifischer Begabungen ermöglicht.

Müllers Illustration des Fachklassensystems suggeriert ein pädagogisches Schlaraffenland: „Die unterschiedlichen Niveaueurse eines Faches werden am gleichen Tage in der gleichen Stunde angeboten, d.h. laufen parallel. Ein Schüler kann so fehlende Kenntnisse durch kurzfristigen Besuch unterer Abteilungen ausgleichen oder für ein spezifisches Fach generell einen seinen sonstigen Leistungen nicht adäquaten Kurs belegen. Während z.B. im Quartakurs Latein ein Grammatikrepetitorium angeboten wird, wird im Tertiakurs Ovid, im Sekundakurs Vergil, im Primakurs Horaz gelesen“ (Müller 1977, S. 60). Dass, worauf Müller hinweist, die zwölf Wochenstunden des Lateinkurses in Prima am Berlinisch-Cöllnischen Gymnasium zum Grauen Kloster im Jahre 1804 unter fünf Lehrer aufgeteilt waren, brachte jedoch – weit davon entfernt, mit einer Individualisierung der Lernangebote zu tun zu haben – allenfalls zum Ausdruck, dass die vorhandene Lehrerschaft der Schule ungeachtet ihrer Fachkompetenzen auf die verschiedenen Lektionen verteilt werden musste. Mochte sich dies im Falle des Lateinischen, das aufgrund ihrer Vorbildung von den meisten Gymnasiallehrern unterrichtet werden konnte, noch am wenigsten negativ bemerkbar machen, so bestand in anderen Fächern, zumal in der Mathematik, Naturgeschichte, Physik, im Deutschen und Französischen ein großes Problem darin, dass das System der Fachklassen, je konsequenter es in einer Schule durchgeführt wurde, umso weniger einen Unterricht nach sich zog, der von für das jeweilige Fach vorgebildeten Lehrern betrieben wurde.

Entgegen der verbreiteten Lesart, dass die neuhumanistische Bildungsreform – die ja gleichzeitig mit der Initiierung eines Jahrgangsklassensystems erstmal eine Fachausbildung der Lehrer herbeiführte – die mathematisch-naturwissenschaftlichen und neusprachlichen Fächeranteile im Curriculum verringert habe, ist auch in diesem Zusammenhang festzuhalten, dass sie die curriculare Stellung dieser Fächer erstmals in breiterem Umfang sicherte (vgl. für die Mathematik Jahnke 1982), wenn diese Feststellung auch nach Schultypen differenziert werden muss. In den Lateinschulen konnte sich die Situation nur verbessern, im Hinblick auf Ritterakademien und Philanthropine traf dies vielleicht weniger zu, wenn hier auch zwischen Programmatik und Unterrichtsrealität unterschieden werden muss. Entscheidender als quantitative waren jedoch konzeptionelle und strukturelle Veränderungen, denen die Schulfächer im Kontext der Umwälzung des Curriculums unterzogen wurden.

Anders als die Bezeichnung vermuten lässt, erbrachte die allmähliche Ablösung der Fachklassen durch die Jahrgangsklassen, dass die gegen das alte Lateinklassensystem errungene Vielfalt der Unterrichtsgegenstände tatsächlich auch von einer in einem breiten Spektrum von Fächern ausgebildeten Lehrerschaft vermittelt werden konnte. Von daher ist die Lehrerbildungsverordnung von 1810 (Edikt wegen einzuführender Prüfung der Schulamtskandidaten, vom 12. Juli 1810, in Neugebauer 1826, S. 111 ff.), in der angeordnet wurde, dass künftige Gymnasiallehrer Kenntnisse in der Philologie, Mathematik und in den historischen Disziplinen vorzuweisen hätten, nicht unbedingt im Sinne des universalistischen Wissenschaftsverständnisses der Aufklärung zu interpretieren (so Rang-Dudzik 1981, S. 217). Vielmehr wurde damit im Grunde erstmals davon ausgegangen und rechtlich festgeschrieben, dass das *Vermittlungsproblem*, das Problem der Lehre von Inhalten im schulischen Unterricht, eine relativ eigenständige Problemebene darstellt und eben nicht länger von universitär gebildeten Theologen und Predigern, die auf dem Wege zu einer eigenen Pfarre auch gerade einmal ein paar Jahre Gymnasialunterricht gaben, wahrgenommen und gelöst werden konnte. Bei der Bewertung des Fachklassensystems muss man die ökonomisch-sozialen und institutionellen sowie finanziellen Bedingungen mit berücksichtigen, in deren Kontext es stand. So begründet Müller seine These von der Multifunktionalität des Gymnasiums um 1800 für spätere Studierende wie auch für die Frühabgänger aus Quinta, Quarta und Tertia in die „bürgerlichen Berufe“ ja mit dem Hinweis darauf, dass die meisten Gelehrtenschulen und Gymnasien zu der Zeit auf die schulgeldzahlenden Frühabgänger angewiesen waren, um sich eine Oberstufe leisten zu können. Die am Ende des 18. Jahrhunderts längst bestehende soziale Offenheit der Gymnasien und Gelehrtenschulen für die Angehörigen aller bürgerlichen Schichten beinhaltete, dass die zukünftigen Kaufleute, Kameralisten und Handwerker in Ermangelung von für ihre Bildungsbedürfnisse besser geeigneten Schulformen (vgl. dazu z.B. Lachmann 1800) zumindest für zwei, drei Jahre das Gymnasium besuchten, bevor sie in berufsbezogene Spezialschulen bzw. direkt in den Beruf übergingen, und vor dem Hintergrund eben dieser Situation fasste im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts unter dem Einfluss der Pädagogik der Spätaufklärung und sicherlich in der theoretischen Auseinandersetzung mit den französischen Enzyklopädisten an den preußischen Schulen das Fachklassensystem zunehmend Fuß.

Zustandsbeschreibungen und Modelle der Klassensysteme um 1800

Selten finden sich in der damaligen Literatur Schriften, die eine Beschäftigung mit dem Klassensystem schon im Titel auswiesen (Teske 1837; Steffenhagen 1848; Thilo 1859) – vielleicht ein Grund dafür, dass die Problematik in der heutigen pädagogischen Literatur zum Bildungsproblem im 19. Jahrhundert nur noch wenig bekannt ist. Zeitgenössische Schilderungen der Klassensysteme entdeckt man zum Beispiel unter der Frage nach der gesellschaftlichen Funktion der Schule überhaupt (vgl. Jachmann 1811), über den Vergleich mit den Schulsystemen anderer Länder (vgl. Fischer 1827), oft vermittelt über die Frage nach der zweckmäßigsten Art der Anordnung der Unterrichtsgegenstände (z.B. Harnisch 1827). Einer der führenden Pädagogen und Schulpraktiker der deutschen Spätaufklärung, Friedrich Gabriel Resewitz, seit 1774 Leiter des berühmten Pädagogiums zu Kloster Berge, beschrieb das von ihm angestrebte Klassensystem so:

„Jeder, der nur Lust hätte, etwas nützliches zu lernen, und sich zu seinem künftigen Gewerbe geschickt zu machen, müßte an dem Unterrichte, in der Erziehungsanstalt, Theil neh-

men, und ein Schüler derselben werden können. Dieser Unterricht ist nicht bloß Kindern und Knaben bestimmt; und es ist ein Vorurtheil, daß man nur, als Kind oder Knabe, etwas lernen solle. Lebenslang muß man lernen; und wer etwas nützlich und nöthiges zu lernen versäumt, oder keine Gelegenheit gehabt hat, der darf sich nicht schämen, das Versäumte nachzuholen, wo er nur kann. Angehende Kaufleute und Künstler, welche in der Lehre stehen oder schon ausgelernt haben, und überhaupt erwachsene Personen, müssen in dieser Anstalt den Unterricht finden können, den sie noch bedürfen. Freylich dürfen sie nicht mit Kindern vermischt werden; aber so bald nur zwölf Personen zu einer Lection beysammen sind, welche sich nach Alter und Umständen zusammen schicken; müssen sie zu der Wissenschaft, die sie verlangen, Anweisung erlangen können.

Damit alle mögliche Freyheit hierinn statt finde, und jeder nur das lernen könne, was er will oder nach seinen Umständen bedarf; so muß kein Schüler gehalten seyn, alle Classen durch zu gehen oder alle Lectionen zu besuchen: sondern es kömmt auf seine, oder seiner Aeltern und Verwandten Wahl an, was für Unterricht er empfangen soll, und welche Sprachen, Disciplinen oder Uebungen seiner künftigen Bestimmung gemäß geachtet werden. Man muß alles lernen können, was dem gesitteten Bürger zu wissen nützlich und anständig ist; aber alle sollen nicht alles lernen, denn es ist wider die Natur, daß alle, die für Geschäfte und von Geschäften leben sollen, zugleich viele und ausgebreitete Einsichten haben können. Jeder hingegen muß das lernen und auf die nützlichste Weise lernen können, was für seine Bestimmung insbesondere nöthig und brauchbar ist. Es kömmt daher auf den Schüler selbst, oder auf seine Aeltern an, ob er eine, zwey, drey oder alle Lectionen, wozu er geschickt ist, anhören wolle.

Aus dieser Ursache wird auch das Schulgeld nach den Lectionen bestimmt, und für jede Lection besonders gegeben: und der Preis einer Lection muß so wohlfeil seyn, daß er nicht wohlfeiler zu erhalten ist; es wird auch keine merklich höher als die andere angeschlagen, sie müßte denn an sich selbst mit Kosten verknüpft seyn“ (Resewitz 1773, S. 308f.; vgl. auch Resewitz 1783; Holstein 1886; am weitesten wurde das Fachklassensystem in den im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts entstandenen Philanthropinen realisiert).

Nun beinhaltete dieses Szenario erst den von Resewitz gewünschten Zuschnitt einer Unterrichtsorganisation, nicht gleich ihre Realität. Die volle Durchführung eines solchen Fachklassensystems brach sich nämlich beispielsweise an dem von Müller genannten Faktor der Durchsetzbarkeit der Schüler/Lehrer-Relation, denn es erforderte einen unverhältnismäßig höheren Aufwand an Lehrpersonal als die meisten der damaligen Lateinschulen und Gymnasien tatsächlich zur Verfügung hatten und mit dem Schulgeldaufkommen finanzieren konnten.

Die modellhafte Beschreibung Resewitz' erbringt jedoch auch einen wichtigen Hinweis auf die Determinanten des Wahlverhaltens der Schüler angesichts eines Angebots an Lektionen, das keinen allgemeinverbindlichen Pflichtfachkanon darstellte: Nicht die „Individualität“ und „individuelle Begabungslage“ der Schüler bestimmte ihr Wahlverhalten, sondern ob sie „angehende Kaufleute und Künstler“ waren, d.h. ihre „Bestimmung“, nicht im Sinne einer dem Individuum anheimgestellten Wahl seines künftigen Berufes nach persönlicher Neigung und Motivationsstruktur, sondern nach Maßgabe der Herkunft, des Standes und Gewerbes, aus dem der Schüler kam und in das er nach dem Schulbesuch wieder zurückkehren würde. Im Fachklassensystem des ausgehenden 18. Jahrhunderts bestimmten die schulgeldzahlenden Eltern der Schüler, welche Lektionen diese zu besuchen und in welchem Umfang sie bestimmte Kenntnisse in der Schule zu erwerben hatten. Schulunterricht war der verlängerte Arm der häuslichen und familialen Erziehung, Unterweisung für das besondere Gewerbe und den besonderen Stand, dem die Herkunftsfamilie des Schülers angehörte – und auch dies nicht

in der Regel, sondern beim geringen Institutionalisierungs- und Differenzierungsgrad des Schulwesens allenfalls unter günstigen lokalen Bedingungen.

So verfügte beispielsweise das Berlinisch-Cöllnische Gymnasium im Jahre 1788 über fünf Lehrer einschließlich des Direktors bei 129 Schülern, das Friedrichswerdersche Gymnasium in Berlin im gleichen Jahr über zehn Lehrer einschließlich des Direktors, des Zeichen- und des Schreiblehrers und zusätzlich über drei Seminaristen (auszubildende Lehrer) bei einer Schülerzahl von 232 (vgl. Schwartz 1911, S. 361ff., 387f.). Dabei muss man sehen, dass diese beiden Berliner Gymnasien zu den vergleichsweise gut ausgestatteten Schulen gehörten. Im Revisionsbericht, den Meierotto, Direktor des Joachimsthaler Gymnasiums in Berlin und Mitglied des Oberschulkollegiums, im Jahre 1793 über das Schulwesen in Ostpreußen an das Oberschulkollegium gab, hieß es:

„Das Innere der Schulen ist schlechterdings theils aller Methode des Unterrichts entgegen, theils den jetzigen Bedürfnissen, und den künftigen nächsten Bestimmungen der Lehrlinge nicht angemessen. Es sind in Preussen an die 60 Schulen, welche zur Universität präpariren, oder nach der Landessprache, welche dimittiren. Um nur bloß darauf Rücksicht zu nehmen, daß der Rector, oder ein Lehrer bey jeder dieser Schulen das Zeug, die Geschiklichkeit, und den Eifer habe, was dazugehört, um einen Schüler der Aufnahme auf der Universität würdig zu machen, wird es schon höchst unwahrscheinlich, daß diese Zubereitung zweckmässig, und mit Erfolg geschehen werde. Wenn nun aber gar, wie in Angerburg in Prima der Phaedrus als der schwerere auctor docirt; wenn das Lesenlernen des Griechischen erst in Prima betrieben wird, wie kann man die jährlich fünf bis acht Studenten zu präpariren hoffen? Nimmt man nun dazu, daß es ausser Koenigsberg nur 17 Schulen gebe, die drey, oder über drey Lehrer haben, daß fast alle übrige erst in Secunda mit dem Latein den Anfang machen; so kann jeder zum voraus sehen, wie es mit den gelehrten Sprachen bey dem angehenden Studenten aussehen wird. Und doch sind alle Stadtschulen auch in den unbedeutendsten Städtchen noch darauf gesetzt, aus dem Latein die Hauptsache zu machen“ (Meierotto, zitiert nach Schwartz 1910, S. 223f.).

Snethlage, der damalige Direktor des Gymnasiums in Hamm und 1802 Nachfolger Meierottos als Direktor des Joachimsthaler Gymnasiums, schrieb in seinem Revisionsbericht über das Schulwesen in der Grafschaft Mark von 1790 an das Oberschulkollegium: „In der Grafschaft Mark sind zwei Gymnasia, das eine hier in Hamm und das andere zu Soest. Diese sind für den hiesigen Bezirk hinlänglich, besonders da in der Nachbarschaft z.B. zu Dortmund, Essen und Lippstadt noch drei Gymnasia sind. Außer diesen beiden Gymnasien sind aber in der Grafschaft Mark einige zwanzig Städtchen, in deren jedem eine Lateinschule ist, woran in den meisten nur ein, in einigen wenigen aber zwei Lehrer stehen. Alle diese Schulen sind noch auf dem alten Fuß eingerichtet. Nur allein die Lateinische Sprache wird darin gelehret, und zwar nach der alten traurigen Methode. Die Lehrer an denselben sind größtentheils unwissend“ (Snethlage, zitiert nach Schwartz 1912, S. 220f.).

Auf der Grundlage des von Schwartz publizierten Archivmaterials über den Zustand des Schulwesens um 1800 kommt Rang-Dudzik zu einer anderen Einschätzung des Fachklassensystems als etwa Müller. Sie gelangt aufgrund der bei Schwartz angegebenen Aufstellungen über Abgänge und Zugänge der Schüler zu dem Ergebnis, dass es eine hohe Fluktuation der Schüler gab und dass nur ein geringer Teil von ihnen zur Universität überwechseln wollte; soweit geht sie mit Müller überein, jedoch mit einer anderen Schlussfolgerung: Infolgedessen und infolge der sehr unterschiedlichen Vorbildung der Schüler sei es kaum möglich gewesen, ein Jahrgangsklassensystem einzuführen. Man muss allerdings sehen, dass dies auch noch nicht zur Debatte stand, denn die nächste Etappe in der Curriculumentwicklung war zunächst

einmal – gegenüber den Lateinklassen – das Fachklassensystem als historisch fortgeschrittenes System. Jedoch wehrt Rang-Dudzik mit Blick darauf, dass in der erziehungsgeschichtlichen Literatur dem Fachklassensystem aus unterschiedlichen Motiven heraus nachgetrauert wird, bestimmte euphorische Bewertungen ab und bringt es mit der historisch bedingten institutionellen Rückschrittlichkeit des damaligen Schulwesens in Verbindung:

„Die Fachklassen sind m. E. – wie in den Jahrhunderten vorher – eine historische Reaktion auf den ungleichen Stand der von den Schülern mitgebrachten Voraussetzungen. Bedenkt man des weiteren, daß ein vereinheitlichtes Elementarschulwesen noch fehlte, so läßt sich auch sagen: Fachklassen sind der schulhistorische und schulorganisatorische Ausdruck des noch sehr geringen Verallgemeinerungs- bzw. Vergesellschaftungsgrades von Schulbesuch und -ausbildung. Dem entspricht zugleich aber auch der Entwicklungsstand des historisch vorhandenen Wissens, genauer: der geringe Entfaltungsgrad der Wissenschaften. Solange eine allgemein bewußte und verbreitete Akkumulation und Integration vorhandenen Wissens in den meisten Wissensbereichen noch fehlte, konnte Schule nur punktuell aus dem vorhandenen Wissen Elemente herausgreifen. Das gleiche gilt für die noch nicht geleistete Integration der unterschiedlichen Wissensgebiete bzw. Gegenstandsbereiche [...]. Ein Zwang zur Systematisierung des Wissens konnte infolgedessen von den so organisierten Schulen nicht mitausgehen“ (Rang-Dudzik 1981, S. 212f.; hier zitiert nach dem deutschsprachigen Typoskript).

Die Schlussfolgerung, die Rang-Dudzik über die Beziehungen zwischen Bildungsproblem und Wissenschaftsentwicklung an der Wende zum 19. Jahrhundert zieht, teile ich jedoch nicht. So stellt sich die Frage, wodurch, wenn nicht durch das Schulwesen „eine allgemein bewußte und verbreitete Akkumulation und Integration“ des Wissens gesellschaftlich denn hätte bewerkstelligt werden können. Es waren Schulpraktiker, Lehrer und Gymnasialdirektoren, die in den zitierten Revisionsberichten an die zentrale Schulbehörde auf die Unhaltbarkeit nicht nur des äußeren Zustandes der meisten Schulen und Gymnasien, sondern auch ihres „inneren Zustandes“ hinwiesen: auf ihre zu kleine Lehrerschaft, auf unhaltbare Unterrichtsmethoden, auf einen Unterricht, der fast nur Latein, kaum Mathematik, Realien, gemeinnützige Kenntnisse darbot. Zum Tort der Spätaufklärer gab es ja brauchbares, nützliches und anwendbares Wissen in Fülle, nur wurde es gerade nicht in den Schulen vermittelt. Um diesem Mangel abzuhelpfen, wurde das Fachklassensystem eingerichtet. Es bestand, anders als die Darstellung von Rang-Dudzik nahelegt, nicht schon Jahrhunderte lang, sondern wurde unter Bedingungen höchst mangelhafter materieller und personeller Ausstattungen von Aufklärungspädagogen *und* Neuhumanisten gegen das alte System der Lateinklassen gesetzt. Insofern kann man gerade umgekehrt davon ausgehen, dass – vor dem Hintergrund einer wachsenden sozialen Bedeutung der Verbreitung und Verallgemeinerung von Wissen für die bürgerliche Gesellschaft und die zu konstituierenden, ihr angemessenen Strukturen der gewerblichen Wirtschaft, der Öffentlichkeit und Politik – der von den Schulen ausgehende Zwang zur Systematisierung des Wissens im Sinne seiner besseren Lehr- und Erlernbarkeit und damit seiner Verbreitung am größten war.

Erstaunlicherweise gibt es allerdings auch bei Müller keinen Hinweis darauf, dass das Fachklassensystem um 1800 eine relativ neue Errungenschaft für die gymnasiale Curriculumorganisation darstellte, obwohl es naheliegend ist, es mit der „Multifunktionalität“ der Gymnasien in Verbindung zu bringen. Dafür, dass die Systematisierung des Wissens von den mit Fachklassen ausgestatteten Schulen und Gymnasien erfordert wurde, spricht gerade, dass es die städtischen Schulen und Gymnasien waren, in die das gewerbetreibende Bürgertum seinen Nachwuchs schickte, damit er nützliches Wissen erwerbe. Von hier und zunächst nicht von den Universitäten ging ja auch am Ende des 18. Jahrhunderts, im Umkreis des Oberschulkol-

legiums, die Initiative zur Reform des Bildungswesens aus. Nimmt man Durkheims Unterscheidung der beiden Grundideen der Aufklärungspädagogik hinzu, so warf das Bestreben, die enzyklopädische Vielfalt des Wissens in den Unterricht zu bringen, die größten Schwierigkeiten auf: Erst in diesem Moment wurde die Einheit des Unterrichts zum Problem, und genau hierüber vermittelten sich wesentliche Anstöße zur Systematisierung des Wissens.

Es ist ein in der pädagogischen Geschichtsschreibung weit verbreiteter Topos, dass die neuhumanistischen Bestrebungen zur Reform von Schule und Unterricht in mehr oder weniger striktem Gegensatz zu denen der Aufklärungspädagogik gestanden hätten. Zum Teil lässt sich diese Vorurteilsbildung, die nicht zufällig erst im weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts verstärkt einsetzte, auf die Rezeptionsgeschichte von Niethammers Schrift über den Theoriestreit zwischen Philanthropismus und Humanismus als Prinzipien der Unterrichtsgestaltung und Curriculumorganisation (vgl. Niethammer 1808) zurückführen. Eine neuere Schrift von Hojer (1965) hebt jedoch hervor, dass im Vordergrund der Schrift Niethammers eher konstruktive Absichten für eine Synthese zwischen bestimmten Momenten der Aufklärungspädagogik und dem alten Humanismus in Unterrichtstheorie und -praxis standen, wenn sie auch teilweise polemisch gegen jene zu Felde zog. Geht man auf die Ebene der Reorganisation des Unterrichts als realem Prozess, wie er im Zuge und als Teil der neuhumanistischen Bildungsreform im Jahre 1809 begonnen wurde, dann wird es in der Tat immer weniger plausibel, ausgerechnet an Punkten wie der Vervielfältigung der Unterrichtsgegenstände und der Bemühungen um die Einheit des Unterrichts – *beide* Prinzipien laut Durkheim Ideen der Aufklärung – von strikten Gegensätzen zwischen Aufklärungspädagogik und Neuhumanismus auszugehen, richteten sich doch beide gegen die absolute Dominanz des Lateinischen im mittleren und höheren Schulwesen. Eher gewinnt man nach und nach das Bild, dass sich die Schulpraktiker und Gelehrten, die an der Entwicklung eines neuen Lehrplanwerks im Kontext der Institutionalisierung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens in den Jahren nach 1809 direkt beteiligt waren, darum bemühten, bestimmte Reformintentionen der Spätaufklärer, die programmatisch geblieben waren, in breitem Umfang in die Schulwirklichkeit umzusetzen. Man kann die Bestrebungen der neuhumanistischen Schul- und Unterrichtsreform auch so interpretieren, dass versucht wurde, curriculare Lösungen für die Probleme zu finden, die sich dem Oberschulkollegium schon in den Anfängen der Reform des höheren Schulwesens am Ende des 18. Jahrhunderts gestellt hatten (vgl. Gedike 1802; Horn 1808; Heidemann 1874, S. 262ff.; Wetzel 1907, S. 296ff., 322ff.).

Einen der Fehler, die Durkheim zu den schweren Organisationsproblemen zählte, in deren Gefolge die Errungenschaften der Revolutionspädagogik in Frankreich teilweise wieder zunichte gemacht wurden, wussten die Neuhumanisten in Preußen jedenfalls zu vermeiden: „Der hohe Unterricht, der den Kindern in den Zentralschulen von Anfang an vermittelt wurde, setzte eine erste Kultur ziemlichen Ausmaßes voraus. Man braucht nur zu bedenken, daß man sie nicht Französisch lehrte; das setzte voraus, daß sie es anderswo bereits gelernt haben mußten“ (Durkheim 1977, S. 281), was aber nur höchst lückenhaft und unzureichend der Fall war. In der Berliner wissenschaftlichen Deputation gehörte dagegen ein Entwurf für den deutschen Unterricht mit expliziter Berücksichtigung der multifunktionalen Struktur der Gymnasien zum ersten, was gleich zu Beginn der Lehrplanarbeit in Angriff genommen wurde (Schleiermacher 1810). Bestimmte Unterschiede in den jeweiligen Schicksalen, die aufklärungspädagogische Ideen des 18. Jahrhunderts in ihrer Umsetzung in die schulpolitische Praxis erfuhren, stellen sich in einem ganz anderen Licht dar, wenn man, anstatt die sicherlich vorhandenen Differenzen zu betonen, von grundlegenden Gemeinsamkeiten zwischen Aufklä-

runbspädagogik und Neuhumanismus ausgeht, die sich allerdings zum Teil eher in der tatsächlichen Reformpraxis als auf der programmatischen Ebene erweisen.

Der Übergang vom Fachklassen- zum Jahrgangsklassensystem ist in direkter Weise als ein Moment der Herausbildung der relativen Autonomie des Bildungssystems anzusehen. Er ist Teil eines Prozesses, während dessen die Schule, die unter Bedingungen eines niedrigen Vergesellschaftungsgrades der Lebensbereiche selbst Teil *innerhalb* von gesellschaftlichen Praxisbereichen mit ständisch-starren Grenzen untereinander ist, zu einer Institution wird, die eine verallgemeinerte Funktion für das gesellschaftliche Ganze übernimmt. Um dies gewährleisten zu können, musste die Schule zu einer besonderen Institution *außerhalb* der gesellschaftlichen Praxisbereiche werden, auf die sie Bezug nahm.

Jachmann

In einem Schulprogramm des Conradinums in Jenkau bei Danzig, einer Art neuhumanistischer Versuchsschule (vgl. Sochatzy 1973), beschrieb ihr Direktor R. B. Jachmann im Jahre 1811 „Über das Verhältnis der Schule zur Welt“ im Grunde genau diesen Prozess, um seine Ablehnung des Fachklassensystems einleitend zu begründen. Er verband dies allerdings, um einen „reinen Begriff“ von der Schule entwickeln zu können, mit dem theoretischen Anspruch auf eine völlige Autonomie der Schule. Es sei eine Selbstverständlichkeit, dass die Schule in allen Formen, in denen sie bestanden habe, immer Funktionen für die Weltgeschäfte gehabt und als sie in die Reihe der Bürgerstände gerückt sei, wie diese eine „Zunftform“ angenommen habe. Befremdlich sei es aber, dass das philosophische Jahrhundert die Schule nicht nur im Dienst der Welt gelassen, sondern den Weltzweck sogar als den höchsten Zweck der Schule ausgegeben habe. Jachmann fuhr fort, dass die Schule empirisch gesehen zwar als Teil der Welt existiere; wenn man ihre Funktion jedoch angemessen erfassen wolle, müsse man sie begrifflich konstruieren und stoße dann auf einen „reellen Gegensatz“ der Schule zur Welt. Jachmann definierte diese als einen Verein der Menschen zur Erreichung *sinnlicher Naturzwecke*, jene als einen Verein der Menschen zur Erreichung *höchster Vernunftzwecke*. Dabei kam es ihm nicht darauf an, den Begriff der Schule aus den Merkmalen abzuleiten, die die Schule in der Realität hatte – im Gegenteil. Der Begriff der Schule sollte gerade von all dem, was die Schule in der Wirklichkeit war, absehen. Denn, „abgerechnet, daß der in der Erscheinung veränderte und verfälschte Gegenstand nicht die Richtigkeit des ursprünglichen Begriffs von ihm widerlegen kann, so ist der Begriff einer Schule überhaupt kein Erfahrungsbegriff, sondern so wie sein Gegenstand, die Schule selbst, eine Aufgabe der Vernunft. Wir können ihn demnach nicht von der Erfahrung abziehen, sondern wir müssen ihn a priori aus dem höchsten Zwecke der Menschheit ableiten“ (Jachmann 1811, S. 90f.).

Im Verständnis Jachmanns erforderte dies, alle Schulanstalten für einzelne Weltzwecke – die Spezialschulen für Industrie, Ackerbau, Handel, Bau- und künstlerische Gewerbe – aus dem reinen Vernunftbegriff der Schule auszuschließen und der realen Welt als berufsbezogene Vorbereitungsstätten zu überlassen. Wenn dies geschähe, werde die Wissenschaft – gemeint waren in diesem Zusammenhang die anwendbaren Wissenschaften, die für Jachmann jedoch keinerlei moralischen Wert besaßen – diese Schulen und damit auch die Welt gewinnen. Den Spezialschulen war damit die Funktion einer Verwissenschaftlichung der realen Lebenswelt zugeschrieben. Die Schule, die dem reinen Begriff entsprach und den höchsten Zwecken der Menschheit genügen sollte, sollte dagegen anders aussehen.

Jachmann unterschied drei Formen von Beziehungen der Schule zur Welt, die jeweils verschiedene Typen von Unterrichtsorganisation und Fächerkanon nach sich zögen: Sub-

sumtion der Schule unter Weltzwecke, eine Form, die Jachmann mit Attributen wie lokal, temporär, sklavisch den allgemeinen Bedürfnissen des Ortes und der Zeit folgend, Brauchbarkeit als Losungswort u. ä. belegte (Subordination); die meisten Land- und Stadtschulen gehörten hierzu. Den zweiten Typ charakterisierte er damit, dass hier ein teilweises Verfolgen der eigenen und ein teilweises Verfolgen der Weltzwecke stattfinde; gegen diesen „Synkretismus“ des gleichzeitigen Dienenwollens der Vernunft *und* dem Mammon polemisierte er noch heftiger als gegen die Brauchbarkeitsorientierung des ersten Schultyps, denn dieser zweite Typus, zu dem Jachmann die meisten Latein- und Gelehrtenschulen rechnete, produziere Schüler, die sowohl für die höheren Zwecke der Vernunft und der Menschheit als auch für die unmittelbaren Zwecke der Welt durch eine völlige Antinomie der curricularen Prinzipien verdorben würden (Koordination). Das ihm vorschwebende Modell war eine Schule, die nur ihre eigenen Zwecke verfolgte, dadurch jedoch die Welt allmählich im Sinne der höchsten Vernunftzwecke umforme (Präordination). Ob eine solche Schule bereits existiere, ließ Jachmann zunächst offen.

Das Lehrplanproblem lag damit auf der Hand: An den Schulen des ersten und zweiten Typs herrsche ein buntes Gemisch heterogener, temporär und lokal bestimmter, einander widerstreitender, charakterlos zusammengestellter, mehr oder weniger brauchbarer Lehrobjekte, modisch unter Aspekten der Neuheit, des Nützlichen oder Annehmlichen wechselnd. „Daher stellen sie Klassen so neben einander, daß jeder nehmen und lassen kann, was ihm beliebt, und bequemen sich in Allem der Schwäche, dem Unverstande und dem verderblichen Geschmacke der verzogenen Weltkinder“ (Jachmann 1811, S. 94). Der härtesten Kritik fiel anheim, dass all dies ohne Gefühl für die Freuden einer wissenschaftlichen und sittlichen Veredlung der Jugend geschehe – hier kam das andere Wissenschaftsverständnis, Wissenschaft als Kultur und als Bestandteil des moralisch-sittlichen und emotionalen Lebens ins Spiel – und dass die einzige Triebfeder für den Fleiß und Lernwillen des Schülers der eigennützige Gold- und Ehrgeiz sei, den die sauren Schularbeiten dereinst verschafften.

Entkleidet man die Funktionsbestimmung des Schulwesens ihrer radikal idealistischen Form, die sie bei Jachmann erhielt, so bleibt eine Skizzierung der Differenzen zwischen den Schulformen, wie sie aufklärerischen pädagogischen Intentionen entsprachen und dem neu-humanistischen Reformmodell übrig. Sie ist mit der Herausbildung der relativen Autonomie des Bildungssystems analytisch in Verbindung zu bringen. Das Moment, das Jachmann bei einem präordinierten Verhältnis der Schule zur Welt in Anschlag brachte, war im Hinblick auf die Schulorganisation, dass die Schule „durch einen in ihr selbst liegenden notwendigen und allgemein gültigen Vernunftzweck zu einem in sich abgeschlossenen, organischen und systematischen Ganzen verknüpft und gebildet“ werde (ebd., S. 96).

Sieht man von der Rückführung auf ein überzeitliches Prinzip ab, so kann man dies als eine zutreffende Beschreibung der Umorganisation und Schaffung schulinterner Strukturen ansehen, die Merkmale relativer Autonomie sind: dass nämlich die Organisation der Schule ein innerhalb *eigener* Systemgrenzen funktionierendes Ganzes darstellt, mit intern produzierten und reproduzierten Kriterien dafür, was und wie gelernt, was und wie vermittelt wird, wie Lernfortschritte und Verhaltensorientierungen der Schüler vereinheitlicht und bewertet werden usw. Die Vorbildfunktion als „Gesetzgeberin“, die die präordinierte Schule für die Welt haben sollte, war Ausdruck dafür, dass die Schule die als ethisches Ganzes begriffene, noch nicht existente Welt vorbereiten und sie gewissermaßen vorwegnehmen, sich jedoch nicht auf die schon existierende, den ethischen Prinzipien nicht genügende Wirklichkeit beziehen sollte.

In der Tat bedeutete die Reorganisation der Schulstruktur vom Fachklassensystem zum Jahrgangsklassensystem ein deutliches Hervortreten, quasi eine Explikation der ethisch-sozialen Funktion von Schule in den curricularen Prinzipien. Das Fachklassensystem segmentierte den schulischen Wissenserwerb ohne vereinheitlichende Strukturmomente praktisch entlang der Grenzen, die zwischen den einzelnen gesellschaftlichen Praxisbereichen gesehen wurden und faktisch bestanden. Es war Ausdruck eines Praxiskonzepts – und einer dementsprechenden Funktionszuweisung für die Schule –, in dem die stofflich-gegenständliche Vielfalt der arbeitsteiligen Lebensbereiche zum primären Kriterium der Erzeugung curriculärer Strukturen wurde. Die Gesellschaftlichkeit und gemeinsame soziale Qualität dieser Lebensbereiche blieb dabei weitgehend außer Betracht. Das Fachklassensystem entsprach damit, wie auch von Rang-Dudzig festgestellt worden ist, einem vergleichsweise niedrigen Niveau von Vergesellschaftung der gesellschaftlichen Praxis.

Jachmann beschrieb es so: „Schulen, die sich im subordinierten oder koordinierten Verhältnisse zur Welt betrachten, werden dadurch ganz natürlich veranlaßt, ihre Klassen nach den einzelnen Lehrgegenständen abzuteilen und die Klassen einzelner Disciplinen gleichzeitig neben einander zu stellen. Nur dadurch wird es möglich, daß ihr Schüler sich mit dem einen Gegenstande beschäftige, ohne den andern zu berühren, und daß er den einen weiter verfolge, wenn er mit dem andern auch nur erst den Anfang gemacht. Und das ist es ja eben, was ihr Weltdienst und Accomodationssystem erheischt“ (Jachmann 1811, S. 97).

Die Hinwendung der Aufmerksamkeit auf das ethisch-sozial bestimmte Ganze der Gesellschaft als Bezugsdimension von Schule eröffnete für die Schaffung schulinterner organisatorischer und curriculärer Strukturen veränderte Gesichtspunkte. Sollte der Schüler nicht mehr nur mit möglichst nützlichem, in seinem künftigen Beruf und Alltag unmittelbar anwendbarem Wissen ausgestattet, sondern sein Sinn für die Zwecke der Menschheit im Allgemeinen, für die erstrebte ethisch bestimmte *Zukunft* der Gesellschaft geweckt werden, dann war es in bestimmter Hinsicht konsequent, die Gegenstände der Bildung auf die Fächer zu konzentrieren, von deren curricularem Zusammenwirken man sich eine allgemeine Propädeutik des Subjekts für die gesellschaftliche Praxis „im Allgemeinen“ erhoffte. Damit rückte der Lernprozess als ein Prozess ins Blickfeld, bei dem es nicht mehr nur um den Erwerb materiell vorhandenen Wissens ging, sondern um die Bildung eines subjektiven Verhältnisses des Einzelnen zum Wissen, um die Bildung des Schülers zur Sittlichkeit. Damit kam der Aspekt der *Entwicklung* des lernenden Individuums zum sittlich Gebildeten ins Spiel. Der prozessuale Charakter von Bildung, die Zuweisung von Zeit auf die anzueignenden Inhalte wurde zu einem der Hauptprobleme der Strukturierung des Curriculums.

Jachmann beschrieb das von ihm angestrebte Klassensystem in Abgrenzung vom Fachklassensystem folgendermaßen:

„Auf einen ganz verschiedenen Weg wird dagegen die Schule im präordinierten Verhältnisse zur Welt geführt. Sie weiß es, daß die Menschheit von der sinnlichen Wahrnehmung bis zum idealischen Leben, von der tierischen Regung bis zum vollendeten und kräftigen moralischen Handeln nur durch eine naturgemäße und harmonische Erregung, Entwicklung und Ausbildung der ganzen physischen und geistigen Menschennatur stufenweise empor steigen kann; daher sie als Bildnerin der Menschheit auch jeden ihr anvertrauten Zögling diesen Weg leitet. Nach den verschiedenen, in der Natur selbst gegründeten Abstufungen der sich allmählich mehr entwickelnden und ausbildenden Menschenkraft, und der sich aus und mit dieser ebenmäßig entwickelnden und ausbildenden Wissenschaft und Kunst teilt sie sich in Klassen ab, wodurch ihr Klassensystem ein auf die naturgemäße harmonische Entwicklung der Menschennatur, der Wissenschaft und Kunst gegründetes, feststehendes Klassensystem wird. Es

ist dieser Schule nicht darum zu tun, ihrem Schüler in einzelnen Lehrobjecten fort zu helfen, sondern ihn selbst als Menschen ganz zu umfassen, und jede seiner Naturkräfte im Einklange mit allen übrigen und zugleich die aus diesen Kräften hervor gehende oder sich doch auf sie beziehende Wissenschaft und Kunst auszubilden; daher sie auch in jede Klasse diejenigen Unterrichtsgegenstände zusammen aufnimmt, die für einen bestimmten Grad von Kraftentwicklung und Kultur der Schüler dieser Klasse zusammen gehören“ (Jachmann 1811, S. 97).

Im Prinzip war damit das Modell des Jahrgangsklassensystems konstituiert, denn anders als Humboldt, bei dem sich sehr ähnliche Formulierungen zum Verhältnis von subjektiver Entwicklung der Geisteskräfte und Unterrichtsgegenständen fanden, bezog Jachmann Stellung dafür, curriculare Schranken in die Schullaufbahn für den Fall einzubauen, dass Talente, Neigungen oder Vorwissen einen Schüler in einem oder wenigen Fächern unverhältnismäßig schneller als in den anderen Fächern vorrücken ließen: Das Klassensystem sollte die vorausseilende Kraft geflissentlich so lange zurückhalten, bis jede andere ebenfalls den der Klassenstufe angemessenen Grad der Kultivierung erreicht hätte.

Es ist jedoch zu betonen, dass die Schule auch bei Jachmann den Einzelnen letztlich nicht von der Welt abwenden, sondern in einer Art „maximaler Runde“ (Churchman 1973) zu ihr zurückbringen sollte. Jachmann versprach sich von dem Durchgang durch die ihm vorschwebende humanistische Bildung eine um so größere Kompetenz des Einzelnen in der Wahrnehmung seiner Welt- und Berufsgeschäfte, weil er nämlich in die Lage versetzt worden sei, seinen eigenen besseren Weg zu finden und gegen die überkommenen schlechten Routinen in der Ausübung aller erdenklichen Tätigkeiten zu setzen, und weil er seine praktischen Tätigkeiten, um welche es sich im Einzelnen auch immer handelte, nach höheren ethischen und Vernunftprinzipien würde verrichten können.

In der Nachschrift zu seinem Schulprogramm skizzierte Jachmann die Geschichte des Conradinums seit der Gründung im Jahre 1801. Es war ursprünglich als eine Schule etabliert worden, die sowohl künftige Gelehrte als auch künftige Geschäftsmänner auf ihre jeweilige Bestimmung vorbereiten sollte. In den Unterrichtsplan waren daher die beiden alten Sprachen Latein und Griechisch *und* etliche neue Sprachen, ferner Philosophie, Mathematik, Altertumswissenschaft *und* Technologie aufgenommen und ein nach diesen Disziplinen abgeteiltes Klassensystem errichtet worden, „damit jeder seinen Unterricht nach Belieben wählen und in seinem Fache nach Talent und Neigung fortschreiten könnte“ (Jachmann 1811, S. 107). So sah der Lektionsplan des Conradinums in den Jahren bis 1810 im Durchschnitt etwa so aus: in sieben Klassen Mathematik mit bürgerlichem Rechnen einschließlich Statik, Hydrostatik, Mechanik, Hydraulik, Gnomonik, Architektonik, Chronologie, Kriegsbaulehre; in sechs Klassen Latein; in fünf Klassen Deutsch und Französisch; in vier Klassen Naturgeschichte, physische Anthropologie, Diätetik, Staatsverfassung, Technologie, Geographie; in drei Klassen Griechisch, Philosophie, Geschichte der Philosophie, Religionswissenschaft, biblische Geschichte, Religionsgeschichte, Kalligraphie, Zeichnen; in zwei Klassen Englisch und Polnisch; in einer Klasse Hebräisch und Physik (vgl. Sochatzy 1973, S. 53f.).

Mit diesem Doppelcharakter der Schule habe man während des zehnjährigen Bestehens des Conradinums zwar einige positive, überwiegend jedoch negative Erfahrungen gemacht. Jachmann bezeichnete vor allem als Nachteil, dass der Parallelismus der Klassen es notwendig machte, dass jeder Lehrer in mehreren Hauptfächern unterrichtete und sich von daher mit keinem Fach gründlich befassen konnte. Aus diesem und anderen Gründen war man, so Jachmann, in letzter Zeit vom System paralleler Fachklassen zu einem System mit fünf feststehenden Klassen übergegangen, in dem jeder Schüler am gesamten Unterricht in einer Klasse teilnahm und nicht eher in die nächsthöhere Klasse versetzt wurde, „als bis er, nach dem

festgesetzten Maßstabe, durch die aufgenommenen Lehrobjecte für seinen Standpunkt allseitig ausgebildet war“ (Jachmann 1811, S. 108; da zu der Zeit schon ansatzweise ein Programmaustausch zwischen den Schulen stattfand, ist es möglich, dass Jachmann von Bernhardtis entsprechenden Reformmaßnahmen Kenntnis hatte).

Ein großer Teil der früheren Fächer wurde aus dem Curriculum herausgenommen; die übrigen wurden als für die humanistische Bildung bedeutsam anerkannt und in einer festgelegten Reihenfolge auf die aufeinanderfolgenden Klassen verteilt: Philosophie und Mathematik als reine Vernunftkenntnis, Altertumswissenschaft für die ästhetische und Religion für die sittliche Bildung, begleitend unterstützt von Erd-, Menschen- und Naturkunde. In die Sexta fiel zunächst ein quasi vorschulischer Elementarunterricht. Der eigentliche Sprachunterricht wurde in Quinta mit dem Griechischen begonnen – eine Besonderheit des Conradinums, die in der Lehrplandiskussion der Berliner wissenschaftlichen Deputation auch zur Diskussion stand, für den zu entwerfenden Normalplan jedoch verworfen wurde; daneben wurde Deutschunterricht in Parallelklassen erteilt. Erst in Quarta setzte der Lateinunterricht, in Tertia Französisch- und, wenn es gewünscht wurde, in Sekunda Englischunterricht ein. Auch der Unterricht in den übrigen Fächern wurde laut Jachmann „der stufenweise zunehmenden Kraft“ der Schüler angemessen in den einzelnen Klassen sukzessive erweitert. Entsprechende Veränderungen seien in der Unterrichtsmethode vorgenommen worden, die jede Wissenschaft immer im Hinblick auf die höchsten Zwecke der Menschheit auffasse und sie dem Schüler zur Bildung seines Gemüts ausschließlich in dieser Beziehung darstelle. „Nur durch Anwendung dieser Methode wurde ihr Unterricht wirklich erziehend. Er beförderte nicht bloß das Wissen, sondern das Erkennen: er lehrte den Schüler nicht bloß die Wissenschaft, sondern sich selbst als den Besitzer derselben begreifen“ (Jachmann 1811, S. 109f.).

Mit dieser letzten Formulierung, die Jachmann zuvor in ähnlicher Form angeführt hatte, um die pädagogischen Zwecke der Schule im Umgang mit den Wissenschaften von den Zwecken abzugrenzen, die diese im Kontext des Wissenschaftssystems, etwa an der Universität erfüllten, wurde im Grunde ein Kernpunkt der relativen Autonomie des Bildungssystems angesprochen, der zugleich aus der Perspektive der Pädagogikgeschichte bedeutsam ist:

Die institutionelle Ausgrenzung der Schule aus den Praxisbereichen, für die unterrichtet, ausgebildet und erzogen wird, ermöglichte nämlich in gewisser Weise erst pädagogisches Handeln im strikten Sinne. Es ist kein Zufall, dass gleichzeitig mit dem Übergang vom Fachklassen- zum Jahrgangsklassensystem die Debatten um das Verhältnis von Unterrichten und Erziehen zum „Erziehungsunterricht“ als eine der zentralen schulpädagogischen Auseinandersetzungen im frühen 19. Jahrhundert (Niethammer, Herbart, Schleiermacher) geführt wurden. Die Momente, die mit der Entwicklung der subjektiven Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse der Schüler, mit dem *prozessualen* Charakter von Bildung, mit dem Bildungsprozess als einem *Erziehungsprozess* im Hinblick auf ein ethisch bestimmtes Leben in der Gesellschaft zu tun haben, fanden ihre institutionelle Verankerung letztlich erst im Jahrgangsklassensystem, während im Fachklassensystem viele Aspekte, die Gegenstände und Merkmale spezifisch pädagogischen Handelns wären, gar nicht erst zum Problem wurden. Das betraf beispielsweise den Aufbau und Zuschnitt der Inhalte eines Unterrichtsfaches und der Methoden sowohl innerhalb einer Klasse als auch in der Aufeinanderfolge der Klassen, ebenso die Abstimmung der Fächer untereinander in einer Klasse und durch die Klassenfolge, um mittels der zwischen den Fachinhalten erzeugten Beziehungen zu einer „Gesamtbildung“ der Schüler zu gelangen; das betraf vor allem auch Probleme der Motivierung der Schüler für den Lernprozess, die sich ganz anders stellten, wenn die Wahl der Unterrichtsfächer nicht mehr am künftigen Beruf oder der „Bestimmung“ orientiert wurde. Ein den Übergang vom Fachklas-

sen- zum Jahrgangsklassensystem begleitender Topos bezog sich auf die unterrichtsmethodische Schwierigkeit, beim Schüler eine „Liebe zum Wissen“ zu erzeugen, die sich nicht aus dem Wissen um die unmittelbare Verwertbarkeit der in der Schule erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten im Berufs- und Alltagsleben gründete (vgl. für den Geschichtsunterricht Schleiermacher 1793).

Man kann das explizitere Hervortreten spezifisch pädagogischer Aspekte von Curriculum und Unterricht als Moment relativer Autonomie des Bildungswesens mit Blick auf die veränderte Beziehung von Wissenschaft und Unterricht näher erklären, wie sie Jachmann ansprach. Während in den aufklärerischen Unterrichtskonzeptionen die Beziehung zwischen dem Lernprozess des Schülers im Unterricht und der anzueignenden Wissenschaft im Großen und Ganzen als Subjekt-Objekt-Relation vorgestellt wurde, rückte in den neuhumanistischen und Allgemeinbildungskonzeptionen das Moment der *Tätigkeit* des Schülers im Unterricht und im Aneignungsprozess überhaupt – Fleiß, Hausarbeiten, Ausgewogenheit von schriftlichen und mündlichen Übungen, Wichtigkeit des Übens, das „Schüler“-Sein – als vermittelndes Moment in den Vordergrund der Aufmerksamkeit. Dass der Schüler sich durch den Unterrichtsprozess selbst als Besitzer der Wissenschaft begreifen lernte, erforderte die Transformation des objektivistischen Wissenschaftsverständnisses durch die pädagogische Tätigkeit und damit eine inhaltliche und methodische Differenzierung des Schulfaches gegenüber der Bezugsdisziplin *und* dem Praktikerwissen, eine institutionelle Trennung der Schule vom Alltagsleben *und* von der Universität, aber auch eine stärkere Grenzziehung zwischen Bildungs- und Wissenschaftssystem.

Die Konstituierung der sozialen Kategorie „Schüler“ im heutigen Verständnis hing unmittelbar mit der Etablierung der allgemeinbildenden Schule und der Konstituierung der Klasse als einer *sozialen Gemeinschaft* durch die neuhumanistische Bildungsreform zusammen. Als besondere Praxisform mit spezifischen organisatorischen Strukturen wurde dies bei Jachmann nur sehr am Rande angesprochen. In den Lehrplanberatungen der Berliner wissenschaftlichen Deputation stand das Verhältnis von Organisation und Inhaltsauffassung demgegenüber im Vordergrund der Überlegungen.

Sehen wir uns jedoch zunächst den unmittelbar vorher gegebenen Stand der Entwicklung näher an. Bei dem Vorgang, der dazu herangezogen wird, handelt es sich um die Lektionsplanung des Friedrichswerderschen Gymnasiums in den Jahren 1809 und 1810 und das Verfahren ihrer Genehmigung durch die Sektion des öffentlichen Unterrichts. Dieser Vorgang ist unter anderem deshalb aufschlussreich, weil er bestimmte Differenzen in den Vorstellungen über das Curriculum zwischen Humboldt und Bernhardi hervortreten lässt. Darüber hinaus sind hier die Probleme, die der Übergang vom Fachklassensystem zum Jahrgangsklassensystem bereitete, detailliert nachvollziehbar; vor allem wird deutlich, dass in neuhumanistischen Positionen das Problem der Einheit des Unterrichts und der „Klasse“ als *sozialer* Faktor bewusster als in der Aufklärungspädagogik wahrgenommen wurde.

Der Beschreibung dieses Vorgangs liegt ein in der Literatur bisher unbekannter Schriftwechsel zwischen Bernhardi als Direktor des Friedrichswerderschen Gymnasiums und Humboldt und Süvern für die Sektion des öffentlichen Unterrichts zugrunde (das Folgende nach ZStA Potsdam).

Die Lektionsplanung des Berliner Friedrichswerderschen Gymnasiums

Bernhardi an die Sektion

Mit einer Verfügung vom 1. Dezember 1809 wurde es den Direktoren der fünf damals in Berlin bestehenden Gymnasien – des Friedrichswerderschen, des Joachimsthaler, des Französischen, des Friedrich-Wilhelms und des Berlinisch-Cöllnischen Gymnasiums zum Grauen Kloster – zur Auflage gemacht, etwa sechs Wochen vor Beginn eines neuen Schulkursus der Sektion des öffentlichen Unterrichts die vorgesehenen Lektionspläne für den nächsten Halbjahreskurs zur Genehmigung vorzulegen. Mit dieser Verfügung unterstellte die Sektion die Unterrichtsplanung der Gymnasien erstmals der administrativen Aufsicht durch eine staatliche Behörde und schuf damit die Möglichkeit, den Gymnasialunterricht zu vereinheitlichen. Der Zugriff auf die Unterrichtsplanung der Berliner Gymnasien markierte den Anfang der geplanten Schulreform in Richtung auf die Etablierung eines allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens und zugleich einen Wendepunkt in der Curriculumentwicklung. Der Prozess der Vereinheitlichung der Lektionspläne der Gymnasien dauerte in etwa so lange wie die Übergangsphase der Klassensysteme, d.h. ziemlich genau bis zur Verabschiedung des Normalplans von 1837. Dabei verloren die Lektionspläne, die hier erstmals ins Licht staatlich-administrativen Handelns gerückt wurden, tendenziell im selben Moment wieder ihre übergeordnete planerische Bedeutung für die Administration, und an ihrer Stelle wurde der *Lehrplan im eigentlichen Sinne* konstituiert. Wie am Beispiel des Genehmigungsverfahrens der Lektionspläne des Friedrichswerderschen Gymnasiums gezeigt werden kann, erwies sich nämlich eine so detaillierte Überprüfung der Unterrichtsorganisation der Gymnasien, wie sie durch die genannte Verfügung ins Leben gerufen worden war, als viel zu zeitaufwendig und schwerfällig. Demgegenüber erschien es in der Folge als ein geeigneteres Instrument der Vereinheitlichung des Gymnasialunterrichts, bestimmte curriculare Parameter in einer weniger konkretistischen, dafür aber verallgemeinerbaren Form vorzugeben, um die Gymnasien im Sinne der geplanten Errichtung eines Systems allgemeiner Bildung zu reformieren.

Am 17. Februar 1810, einige Monate, bevor sich die Berliner wissenschaftliche Deputation faktisch konstituierte, sandte August Ferdinand Bernhardt als Direktor des Friedrichswerderschen Gymnasiums aufgrund der genannten Verfügung einen ausführlichen Begleitbrief zusammen mit den Lektionsplänen des vorausgegangenen Halbjahreskurses anstelle der angeforderten Lektionspläne für den *kommenden* Kurs an die Sektion: Man habe es unter dem Datum Königsberg, den 1. Dezember 1809 den Direktoren zur Pflicht gemacht, ungefähr sechs Wochen vor Beginn eines neuen Schulkursus die Pensa desselben anzugeben, und er eile, sich dieser Pflicht zu unterziehen. Er könne sich ihr jedoch nur eingeschränkt entledigen, so lange nicht die freigewordene Stelle des Dr. Schneider wieder besetzt sei, der zum 1. April zum Joachimsthaler Gymnasium übergehe. Auch hätten sich seine Vorstellungen über die an einer Schule zu lehrenden Objekte keineswegs geändert, weswegen er sich auf seine Programmschrift des Gymnasiums von Ostern 1809 – „Ueber Zahl, Bedeutung und Verhältnis der Lehrobjecte eines Gymnasiums“ (in Bernhardt 1818) – beziehe, das er auch gleich beifüge, und auf sein diesjähriges Osterprogramm, das über die Methodik für die Lehrobjecte des Gymnasiums handeln werde – „Ueber die ersten Grundsätze der Methodik für die Lehrobjecte eines Gymnasiums“ von 1810 (a.a.O.). In Bezug auf die Verfügung könne er daher nur Folgendes tun: erstens dasjenige, was geschehen sei und was der Hauptsache nach bleibe, gewissenhaft vorzulegen, zweitens dasjenige, was sich in dieser Ungewissheit im Voraus bestimmen lasse,

nach Anleitung der Verordnung zu bestimmen, drittens die Sektion mit den disziplinarischen Anstalten bekanntzumachen und den Sinn, der auf dem Gymnasium hierüber herrsche, zur Prüfung darzulegen. Sollte er, fuhr Bernhardi fort, in diesen Dingen weiltäufiger sein als es sich zieme, so sei dies seinem Wunsche zuzuschreiben, dem Befehl und der Absicht der Sektion entgegenzukommen, sich in genauer Kenntnis der ihrer unmittelbaren Aufsicht unterstellten Gymnasien zu halten und seinerseits die Gelegenheit wahrzunehmen, dies alles durch die vorgesetzte Behörde prüfen zu lassen und nach ihrem Befehl zu ändern. Vor allem aber müsse er eines hervorheben: Das Friedrichswerdersche Gymnasium sei eine werdende Anstalt, noch nichts Seiendes, und es würden noch drei bis vier Jahre hingehen, ehe die eingerissene Schlaffheit ausgetilgt werde und die alte Generation dahin sei (vgl. zur Geschichte des Gymnasiums bis zu Bernhardis Amtsübernahme Müller 1881). Die Sektion möge die Schule daher nach ihrem Bestreben beurteilen und ihre beengte und bedrückte Lage in Rechnung stellen.

Zunächst trug Bernhardi der Sektion den abgelaufenen Lektionsplan vor, der am 9. Oktober 1809 eingeführt worden war und über dessen Grundsätze er sich im Programm von 1809 geäußert hatte. Er erläuterte dazu, dass seiner Ansicht nach ein vollständiger Katalog von Lektionsplänen aus drei Teilen bestehen müsse:

- aus dem gewöhnlichen Katalog, der wiederum fünf Übersichten beinhaltete;
- aus dem Verzeichnis der Maßnahmen, die bei entstehender Abwesenheit eines Lehrers am zweckmäßigsten anzuwenden waren, dem Vikariatskatalog;
- aus der Geschichte der tatsächlichen Ausführung des Katalogs mit zwei Übersichten.

Was den ersten Punkt betraf, so enthielt der gewöhnliche Katalog Übersichten über die Fragen, die ein Gymnasialdirektor der vorgesetzten Behörde nach Ansicht Bernhardis beantworten können müsse:

1. Die vorgesetzte Behörde könne zu wissen verlangen, was überhaupt in den Klassen gelehrt werde, wie viele Gegenstände, in welchem Verhältnis sie zueinander stünden, wie viele Sprachstunden es gebe, wie viele Stunden für jede Sprache, wie viele Unterrichtsstunden für die wissenschaftlichen, wie viele für die technischen Fächer. Über diese Frage gebe die erste Übersicht Auskunft;
2. könne die vorgesetzte Behörde fragen, ob diese Unterrichtsstunden zweckmäßig gelegt seien, zum einen im Hinblick darauf, dass eine Klasse an einem Tage mit gleichartigen Stunden überladen sein könne, was den Lernfortschritten abträglich sei, zum anderen im Hinblick darauf, ob bestimmte Unterrichtsstunden, die ihrer Natur nach eine bestimmte Tageszeit erforderten, auch zur passenden Zeit lägen. So wäre es ein Mangel eines Katalogs, wenn man Schreibstunden oder Zeichenstunden morgens um acht oder nachmittags um drei Uhr legen wollte, wo im Winter das Licht fehle, oder Mathematik um zwei Uhr. Über diese Aspekte gebe die zweite Übersicht das vollste Licht;
3. könne die vorgesetzte Behörde den Direktor fragen, ob auch dafür Sorge getragen sei, dass der einzelne Lehrer mit den ihm angemessenen Objekten beschäftigt, ob nicht ein einzelner mit zu vielen ihm fremden Objekten überladen oder ob er, wenn überhaupt fähig in den oberen Klassen zu lehren, nicht durch Irrtum oder mit Vorsatz begünstigt oder zurückgedrängt werde. Diese Frage beantworte die dritte Übersicht.
4. Wenn aber dies alles auch gut stehe, so könne die vorgesetzte Behörde doch immer noch im Zweifel sein, ob der Katalog zweckmäßig sei. So könne man zum Beispiel den Lehrer ermüden, indem man ihm gleichartige Objekte an ein und demselben Tage übertrage, man könne ihn drücken, wenn man ihm überhaupt zu viele Stunden an einem Tag auferlege, man könne an einer Anstalt wie dem Friedrichswerderschen Gymnasium, an der sich mancher Lehrer durch Privatstunden seinen Erwerb suchen müsse, ihm durch Zwischenstunden

sein Amt verleiden. Ob dergleichen geschehen, zeige die vierte Übersicht, in der die Stundenverteilung für die einzelnen Lehrer aufgezeigt sei.

5. Während die erste und die dritte Übersicht die einfachsten Elemente des Lektionsplans bildeten, so die zweite und die vierte Übersicht die zusammengesetzteren, und aus der Vereinigung der beiden letzteren entspringe die fünfte Übersicht, der vollständige Lektionsplan. Dieser enthalte drei *Bildungsstufen*, jede zu zwei Klassen. Die erste, die obere Bildungsstufe, enthalte die gelehrte Schule, die zweite die Schule für höhere Stände, die dritte die Bürgerschule. Bis auf wenige Ausnahmen liefen die zwei Klassen einer jeden Bildungsstufe parallel.

Es sei ein falscher Grundsatz, fuhr Bernhardi fort, *alle* Klassen parallel laufen zu lassen, denn dadurch werde das Voreilen in einem einzelnen Objekt gefördert und die harmonische Bildung gestört: „Ein Schüler soll nicht in Prima in der Mathematik, in Latein in Quarta und im Französischen in Sexta sitzen. Daher kann bei uns keiner aus Quarta als in allen Objekten zugleich, keiner aus Tertia [versetzt werden], als bis er für die dortige Bildungsstufe vollendet ist.“

Aber selbst zwischen den zwei Klassen einer Bildungsstufe sei kein vollständiger Parallelismus möglich, einmal wegen des Lehrermangels, zum anderen weil die höhere Klasse einer Bildungsstufe andere Bedürfnisse habe als die niedere. Beispielsweise könnten die Schreibstunden, die Zeichenstunden und die Religionsstunden nicht parallel laufen, weil nur ein Zeichen- und Schreiblehrer vorhanden sei, und man müsse daher genau abwägen, was man gegenüberstelle. „Dagegen läuft die Mathematik und Deutsch durch drei Klassen parallel, weil hier ein unharmonischer Fortschritt gewöhnlicher, verzeihlicher und das Aufhalten von schädlicheren Folgen ist.“

Das Modell der Bildungsstufen hatte Bernhardi in der genannten Schulprogrammschrift des Friedrichswerderschen Gymnasiums von 1809 mit dem „Gegensatz zwischen geistiger und körperlicher Thätigkeit“ (Bernhardi 1809, S. 22) begründet und es in Anlehnung an seine Unterscheidung von drei Klassen von Ständen eingeführt, deren Bildungsbedürfnissen der Gymnasialunterricht Rechnung tragen müsse. Bernhardi unterschied zwischen den Handwerkern, die ihre Produkte im Wesentlichen durch Körperkräfte erzeugten, den Gelehrten, die im Wesentlichen durch geistige Kräfte bestimmte geistige Produkte erzeugten und einer zwischen diesen beiden Klassen von Ständen liegenden dritten Klasse mit zahlreichen Unterarten von Tätigkeiten, an deren Produkten körperliche und geistige Tätigkeit in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen Anteil hätten. Hierzu zählte Bernhardi die expedierenden Sekretäre, die Kaufleute, die bildenden Künstler. Das curriculare Modell der Bildungsstufen führte er unter anderem deshalb ein, um in anderer Weise als mit dem damals ebenfalls aufkommenden Plan zur Errichtung von Realgymnasien (vgl. Fischer 1806) versucht wurde, mit einem *gemischten Fächerkanon* und in unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, jedoch *innerhalb des Gymnasiums* den Bildungsbedürfnissen aller drei genannten Klassen von Ständen Rechnung zu tragen und den Realien dazu eine bestimmte Stellung im Curriculum zu sichern.

Mit der Ablehnung von Realgymnasien wolle er nicht leugnen, fuhr Bernhardi fort, dass eine solche Schule von zahlreichen Schülern besucht werden würde; doch halte er das Prinzip des Zeitalters, an das sie sich anschließe, für schwerlich zu billigen. Aber so wie man sich der Zersplitterungssucht der Kenntnisse und der Überladung des Schulunterrichts mit ihnen entgegensetzen müsse, so dürfe man auch keine Anstalten begünstigen, die den entgegengesetzten Fehler machten. Denn so wie man in früheren Zeiten aus Verkennung der Nationalbildung nur Gelehrte auf Schulen habe bilden wollen, habe man anschließend aus Verkennung der universellen Bildung die alte Literatur ganz aus den Schulen verdrängt und beide Male aus

Überschätzung einzelner Stände die notwendige Einheit des Unterrichts und der Bildung zerstört (ebd., S. 24f.). Bernhardis Modell der Bildungsstufen als einer Vereinigung von Bürgerschule, Künstlerschule und gelehrter Schule innerhalb des Gymnasiums ist mit D. K. Müllers These von der Multifunktionalität der Gymnasien in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts direkt in Verbindung zu bringen.

Der zweite Teil des Lektionsplan-Katalogs enthielt den Vikariatskatalog. Zur Erläuterung fügte Bernhardi hinzu, dass der Direktor einer Anstalt seiner Meinung nach nicht dadurch, dass ein Lehrer krank oder aus anderen Gründen abwesend sei, in Verlegenheit gesetzt werden dürfe. Er müsse vielmehr einen Plan haben, wem er die entsprechende Stunde am zweckmäßigsten übertragen könne, und sich nicht dem Vorwurf eines Lehrers ausgesetzt sehen, er sei ungerecht behandelt worden, sondern sich auf der Stelle durch die Gründe seines Arrangements rechtfertigen können, sei es bei seinen Kollegen oder bei Vorgesetzten. Dazu diene der Vikariatskatalog:

Die erste Frage bei Abwesenheit eines Lehrers sei natürlich, wer einspringen könne, weil er die entsprechende Stunde frei habe. Diese Frage beantworte für die ganze Woche hindurch für jede einzelne Stunde die erste Übersicht des Vikariatskatalogs. Da es jedoch äußerst hart sei, den ersten besten Lehrer aus seiner Muße zu ziehen, bloß weil er gerade frei habe, so entstehe die zweite Frage, nämlich danach, wer die vakante Lektion am zweckmäßigsten versehen könne. „Dem Inneren nach“ sei dies derjenige Lehrer, der in der Klasse, in der er vikariieren solle, selbst Stunden gebe und der dann in seiner Lektion fortfahre. „Dem Äußeren nach“ sei dies der Lehrer, der entweder erst nach der zu vikarierenden Stunde auf das Gymnasium komme oder der, der vor ihr schon da sei. Wenn solche nicht vorhanden seien, dann der Lehrer, der im Hause oder in der Nähe wohne. Gehe auch dies nicht, dann der Lehrer, der den Vor- oder Nachmittag frei habe, und zuletzt müsse man zu denjenigen greifen, die durch das Vikariat Zwischenstunden bekämen. Von diesen seien zuerst die zu nehmen, die im Hause seien, und erst im ärgsten Falle die, die sich nicht im Hause befänden. Nach diesen Grundsätzen sei die zweite Übersicht des Vikariatskatalogs entworfen.

Nun sei es in der Praxis immer wieder so, dass ein solcher Katalog nicht so durchgeführt werde, wie er entworfen worden sei, manche Schwierigkeit tue sich erst später hervor, mancher Wunsch werde geäußert, manche Verbesserung biete sich dar, jener wolle man vorbeugen, diesem nicht widersprechen, die Verbesserung aufnehmen. Dies mache einen dritten Katalog erforderlich, „welcher die Geschichte der Ausführung enthält und sich selbst macht“. Er beinhaltete zwei Übersichten:

1. über die Veränderungen in der Stundenverteilung, die von einzelnen Lehrern gewünscht worden waren und die sie erhalten hatten, über Stunden, die Lehrern übergeben worden waren, die nicht zum Kollegium der Schule gehörten, und ähnliches;
2. ein genaues Verzeichnis aller Stunden, die ein Lehrer für andere vikariert hatte oder hatte vikariieren lassen. Hierdurch sei er im Stande, schrieb Bernhardi, jedem Lehrer darzulegen, was er für seine Kollegen geleistet habe und was er ihnen schuldig sei. Dieses Verzeichnis gebe ihm das Recht, in Notfällen von den Grundsätzen des Vikarierens abzuweichen, und auf diese Weise sei er gewiss bei manchen seiner Kollegen vielen unangenehmen Erfahrungen ausgewichen.

Im Anschluss daran ging Bernhardi auf das „zweite Begehren“ der Sektion ein, nämlich neben dem Lektionsplan ein „Räsonnement“ über die Unterrichtsgegenstände der einzelnen Klassen vorgelegt zu bekommen. Dies sei leicht; die Prinzipien dazu könne man dem beigelegten Programm von 1809 entnehmen, und was im Einzelnen noch auszuführen sei, werde weiter unten dargestellt. Nur darüber, die Grenzen zu bemerken, von denen in jeder Klasse

angefangen werden solle, was absolviert und wo geendigt werden müsse, möge man es ihm vergönnen, einige entschuldigende Bemerkungen zu machen: In den unteren Klassen sei es unmöglich, solche Anfangs- und Endpunkte zu bestimmen, weil der größte Teil der Klasse alle halbe Jahre wechsele und daher wieder dasselbe angefangen werden müsse; so könne man nur im allgemeinen sagen, dass beispielsweise in Sexta im Lateinischen leichte Stücke aus Jacobs Lesebuch gelesen würden, nachdem die Konjugationen und Deklinationen regulärer Art absolviert seien. In den oberen Klassen sei eine solche Übersicht zwar leichter, aber dort müsse auf die individuelle Lage einer Anstalt Rücksicht genommen werden. Im Friedrichswerderschen Gymnasium komme zu Ostern bei Beginn des Kursus in Prima kein neuer Schüler hinzu, so dass es für dieses Mal wohl erlaubt sei, mitten in dem Buch, Drama o.ä., das gerade behandelt werde, stehenzubleiben. Außerdem müsse sich der Schwierigkeitsgrad eines zu behandelnden Stückes nach der individuellen Kraft oder Schwäche der Schüler einer Klasse bemessen. Von daher sei es dem Urteil des Direktors und der Lehrer zu überlassen, wie viel sie ihren Schülern darbieten wollten, wenn der Lehrer nicht unabhängig vom Grad der Kenntnisse der Schüler voraneilen wolle, um ein bestimmtes Pensum zu erfüllen. Zudem gebe es Gegenstände, bei denen eine solche Bestimmung ganz unmöglich sei, wie etwa im Deutschen, wo nur festgelegt werden könne, welche Dichterstücke interpretiert und deklamiert und dass jede Woche ein Aufsatz geschrieben werden solle.

Bernhardi schlug vor, dass die Direktoren halbjährlich anzeigen sollten, was tatsächlich von den einzelnen Lehrern in einem Fach geleistet werden konnte, und da in dem Unterricht in den oberen Klassen zum Teil einzelne Autoren, zum Teil Lehrbücher zugrundegelegt würden, so würde man bei auffallenden Abnormitäten den Direktor über deren Ursachen befragen können, weil aus den angezeigten Leistungen hervorginge, welche Kapitel oder bis zu welcher Seitenzahl ein Buch durchgenommen worden war. Im Deutschen könne man die Themen der Aufsätze einreichen, außerdem den Direktor beauftragen, eine Übersicht des Geleisteten zu erstellen und ähnliches.

Er skizzierte außerdem die einzelnen Lektionen in jeder Klasse, und zwar unter Angabe der Anzahl der Klassen, in denen die jeweilige Lektion abgehalten worden war, unter Angabe der Wochenstundenzahl pro Klasse, der beteiligten Lehrer und in Stichworten das jeweilige Pensum einer Lektion in einer Klasse. Dabei ging er zuerst auf das Lateinische, dann auf das Griechische, Französische, Deutsche, Hebräische ein, das waren die Lektionen der Kategorie „Sprachstunden“, anschließend auf die „wissenschaftlichen Stunden“ Mathematik, darin Naturgeschichte und Physik „als Anhang“, Geschichte, Geographie und Religion. Über die „technischen Stunden“ wie Schreiben und Zeichnen gab es keine weiteren Ausführungen, mit der Begründung, dass es für sie keine festgelegten Pensum gebe. Die von dieser allgemeinen Darstellungsweise zu unterscheidenden speziellen Pensum der einzelnen Lehrer, die nach ihren Berichten angefertigt worden waren, fügte Bernhardi seinem Schreiben als Beilage hinzu. Soweit zur Unterrichtsorganisation.

Bildungsstufen und disziplinarische Organisation der Schule

Die angekündigte Darlegung der disziplinarischen Organisation des Friedrichswerderschen Gymnasiums folgte als letzter Punkt. Eine solche Gegenüberstellung von Unterrichtsorganisation und Disziplin ist für die Analyse des Übergangs vom Fachklassensystem zum Jahrgangsklassensystem von besonderer Bedeutung. Hier konkretisierte sich nämlich auf der Ebene des schulischen Curriculums die Problematik der Verhältnissetzung von Erziehung und Unterricht.

Bernhardi fuhr in seinem Schreiben fort: „Es ist noch übrig, der Sektion im Ganzen den Geist unserer Disziplin zu schildern. Im ganzen habe ich dabei einen Wink der Sektion in der Verordnung (Königsberg, den 15. Sept. 1809), das Examen der Aszendenten betreffend benutzt, wo es heißt: ‚Die Direktoren sollen befragt werden, welche Begriffe sie haben von der möglichsten Annäherung der Schulen zu Erziehungsanstalten.‘ Auf diesen Grundsatz hin habe ich das einzelne der Disziplin aufgebaut, beibehalten, erfunden und angebildet.“

Er bezog sich damit auf eine Verordnung der Sektion des öffentlichen Unterrichts, mit der festgelegt worden war, dass Lehrer nicht nur bei ihrer ersten Einstellung auf ihre pädagogische, fachliche und didaktische Befähigung zu prüfen seien (Examen „pro loco“), sondern sich auch vor einer Beförderung einer Prüfung durch die Sektion zu unterziehen hätten („pro ascensione“; vgl. Jeismann 1974, S. 302ff.). Der Passus, den Bernhardi aus dieser Verordnung paraphrasierte, lautete, dass „ganz vorzügliche Sorgfalt [...] auf die Prüfung derer zu wenden (ist), welche zu Rectoren und Directoren gewählt sind, und besonders darauf zu sehen, ob sie philosophische, pädagogische und allgemein wissenschaftliche Bildung genug besitzen, um das Ganze einer Lehranstalt übersehen und leiten zu können, welche Ansichten sie haben von den Schulen als Erziehungsanstalten, von ihrer Einwirkung auf häusliche und Volkserziehung, und von der Beziehung, worin sie in dieser Hinsicht gesetzt werden können, von ihrer Organisation und Leitung in Ansehung des Unterrichts sowohl als der Disciplin und Polizei, wie sie den Standpunkt eines Directors oder Rectors und sein Verhältnis zu den Lehrern, Schülern, Eltern und dem Publicum gefaßt haben, und welche Grundsätze der Directorialklugheit sie hegen“ (Ministerialreskript, die Prüfung bei dem Hinaufrücken zu höheren Stellen betreffend, in Neigebaur 1826, S. 109f.).

Welche Ansichten er persönlich von Schulen als Erziehungsanstalten hatte, legte Bernhardi dar, indem er *Disziplin* als das wesentliche Medium bezeichnete, in dem der Unterricht gedeihe. Hauptgrundsatz der Disziplin sei zuerst der, das Vergehen selbst zu verhüten, dann der, in jedem einzelnen Fall die Ursachen zu erforschen, schließlich, es konsequent, ernstlich, empfindlich und zugleich väterlich zu bestrafen. Die Hauptsache bleibe das erste Bemühen, das jedoch nur durch das zweite und dritte gedeihen könne. Das Modell der Bildungsstufen brachte Bernhardi mit dem Hinweis darauf ins Spiel, dass eine Schule als eine moralische Person zu betrachten und in Hinsicht auf ihre Schüler eine wachsende Vernunft sei. Wenn daher auch alle Disziplin von ein und demselben Grundsatz ausgehe, so müsse ihre Manifestation doch verschieden sein:

„Das Prinzip geben die drei Bildungsstufen. Die Vernunft spricht sich aus in der Form des Gesetzes, welches allemal aus der Natur des Vereins unmittelbar hervorgehen muß. Das Postulat der Vernunft ist: *Liebe dieses Gesetz*. Ist die Vernunft dazu nicht gebildet genug, so ist ihre Forderung: *Achte es*. Und wenn sie auf zu sinnliche Naturen stößt, so tritt sie denselben als Naturkraft entgegen und lehrt sie, es als Macht zu *fürchten*. Dieses in der Natur liegende Gesetz habe ich zum Prinzip der drei Bildungsstufen gemacht, und die disziplinarischen Gesetze gründen sich also auf folgenden Sätzen:

a. Verhindere deine Zöglinge, so viel es immer möglich ist, an jeder Vergehung gegen das Gesetz, mache ihnen das gesetzmäßige Handeln zur Gewohnheit, zum Instinkt (Prinzip der Gewohnheit, durch alle Klassen gehend). Du kannst nicht eine Gewohnheit hervorbringen, ohne *gewissermaßen* innere Sittlichkeit und äußere Rechtlichkeit zu erzeugen, wie man nicht zornig sich stellen kann, ohne es einigermaßen innerlich zu werden. Dies Prinzip der Gewöhnung, sofern es in die Gesinnung und das Gefühl übergegangen ist, heißt *Geist*, esprit de corps, dessen Erzeugung so außerordentlich wichtig ist.

b. Ist gegen das Gesetz gefehlt, so kommt es an, auf welcher Bildungsstufe gefehlt ist:

1. Ist auf der untersten Bildungsstufe gefehlt, so wird die Vernunft als sehr getrübt vorausgesetzt, und das Prinzip der Disziplin ist im Ganzen *Furcht vor dem Gesetze*. Dies schließt aber nicht aus, daß die Liebe die Probe zur Besserung macht (Vorstellungen über das Geschehene), daß die Achtung gegen das Gesetz erweckt wird (moralische und Ehrenstrafen); nur erst wenn dieses vergeblich ist, tritt das Gesetz in seiner Gewalt hervor und zwingt durch Nacharbeiten des Versäumten in der Klasse, und fruchtet auch dies nicht, durch körperliche Züchtigung, zum Gehorsam.

2. Von den Mitgliedern der zweiten Bildungsstufe wird *Achtung des Gesetzes*, Ehrfurcht gefordert. Daher wird nur in ganz außerordentlichen Fällen zur Einprägung der Furcht geschritten. Dagegen alle Strafen den Charakter der Ehrenstrafen haben, wofür geringe Geldstrafen (sie werden nach altem Münzfuß entrichtet) gehören. Es wird vorausgesetzt, daß jeder junge Mensch bereits einiges Taschengeld bekomme, und dieses muß er als Zeichen der verletzten Achtung des Gesetzes opfern; aus diesen Beiträgen wird die Schulbibliothek vermehrt. Um dem möglichen Missbrauch vorzubeugen, wird:

- α. eine jede Geldstrafe bei Unvermögenden sofort in Arrest verwandelt.
- β. Dies geschieht ohne weiteres Ansehen dann, wenn der Fall des Strafegebens zu häufig eintritt.
- γ. Wird der Betrag des jedesmaligen Strafgeldes zur Notiz der Eltern auf das vierteljährliche Zeugnis gesetzt.

3. Von den Mitgliedern der ersten Bildungsstufe wird *Liebe zum Gesetze* als Prinzip angenommen; es kommen daher auch in der Regel selbst moralische Ehrenstrafen nicht vor. Allein auf den möglichen Fall, daß ein Mitglied das Prinzip der Achtung nicht kennt oder der Furcht bedarf, kann es mit Schonung der äußeren Ehre dazu gebracht werden. Ein Fall, der jedoch äußerst selten eintritt.

c. Die Schule ist aber auch Vorbereitung auf das Leben, dessen Wesen hauptsächlich *Ordnung* ist. Es wird daher eine Aufsicht nötig auf Fehlende, zu spät Kommende in mannigfachen Abstufungen, besonders daß jeder seine Bücher hat, mitbringt, diese eine gewisse vorgeschriebene Form haben usw. Nicht als ob es nicht außerordentlich gleichgültig wäre, ob der Schüler seine Arbeit in Quarto oder Oktav abgeliefert, ob er seinen Bleistift in der Zeichenstunde mitbringt oder von seinem Mitschüler, der zwei hat, sich leiht, sondern darum, weil alle solche Kleinigkeiten eine Summe machen und zusammen den Geist zur Besonnenheit, zur Ordnung usw. gewöhnen, Eigenschaften, welche sich unvermerkt hinaus ins Leben verbreiten. Auf diesen Grundsätzen sind die äußeren Formen der Disziplin aufgebaut, deren Verwaltung zwar sehr beschwerlich, allein, und man kann dies sinnlich nachweisen, sehr fruchtbringend sind.“

Bernhardi beschloss sein Schreiben mit einer Skizzierung disziplinarischer Formen wie der Aufsichtsführung durch die Lehrer, der Führung von „Tagebüchern“, den heutigen Klassenbüchern entsprechend, eine Erfindung Friedrich Gedikes, des ehemaligen Direktors des Friedrichswerderschen und Berlinisch-Cöllnischen Gymnasiums, der Zensurengebung für Betragen und häuslichen Fleiß, der Berichte auf den regelmäßigen Konferenzen des Lehrerkollegiums, der Überprüfung der Leistungen der Schüler und der Lehrer, der Zeugnisanfertigung und ähnlicher Maßnahmen. Nicht alles könne man aus den Prinzipien der Disziplin ableiten, vieles erfordere erst noch eine vieljährige Empirie. Er habe die Freude gehabt, dass seine disziplinarischen Einrichtungen von Erfolg gewesen seien, der der Natur der Sache nach kein äußerlicher, brillanter sein, sich nur negativ, in der verminderten Notwendigkeit zu strafen, manifestieren könne, wovon die anbei eingereichten Klassenbücher den Beweis enthielten. Er glaube, schloss Bernhardi, „die vorgesetzte Behörde durchaus in das Wesen der An-

stalt eingeführt zu haben. Was etwa noch fehlen könnte, wird das Osterprogramm 1810 enthalten.“ Er werde sich äußerlich und innerlich sehr belohnt fühlen, wenn er sich durch seine Bemühungen den Beifall der Sektion erworben haben sollte.

Dass die Bildungsstufen den unmittelbaren praktischen Ausdruck einer curricularen Lösung des Problems der Einheit des Unterrichts darstellten, wie es im Gefolge der Vervielfältigung der Unterrichtsgegenstände und durch die Einrichtung von Fachklassen entstanden war, machte Bernhardi auch noch einmal in einem Schulprogramm des Friedrichswerderschen Gymnasiums deutlich, das er nach weitgehendem Abschluss der Lehrplanarbeit in der wissenschaftlichen Deputation, unter Einbezug der auch dort geführten Diskussionen um die praktischen Möglichkeiten der Verknüpfung von Erziehung und Unterricht verfasste. Er schrieb, dass es nicht genüge, auf einer Unterrichtsanstalt die erkennende Tätigkeit durch strenge Wahl der Objekte oder durch eine aus ihrer Natur zweckmäßig herzuleitende Methode anzuregen, zu beschäftigen und zu befriedigen. Der Unterricht müsse vielmehr zugleich Erziehung sein, aus sittlicher Gesinnung heraus aufgenommen werden und diese zugleich anregen und ausbilden (Bernhardi 1811, S. 135).

Die Entwicklung und Behandlung der disziplinarischen Organisation der Schule als einer *eigenständigen* Problemebene war in der Schulpädagogik um 1800 ein relativ neues Phänomen, und zwar insoweit, als hier im Unterschied zur Aufklärungspädagogik dezidiert *organisatorisch-praktische* Mittel zur Einwirkung auf die Gesinnung der Schüler etabliert und begründet wurden. Dies hing eng mit den gleichzeitig verstärkten Bemühungen um die Einführung einer allgemeinen Schulpflicht zusammen. Es musste nun in gewissem Umfang Zwang ausgeübt werden, um einen Rahmen dafür zu schaffen, nicht nur dass Wissen tatsächlich im gewünschten Umfang angeeignet wurde, sondern dass es auch in einer bestimmten Weise, verbunden mit bestimmten normativen und habituellen Orientierungen angeeignet wurde. Von typischen Aufklärungspädagogen unterschied sich Bernhardi hier dadurch, dass ihm dies als Problem primär der materiell-curricularen Organisation der öffentlichen Schule, weniger der ideellen Einwirkung auf das Bewusstsein des „Zöglings“ im Unterricht bewusst war. Diese Problemwahrnehmung setzte allerdings den öffentlichen Charakter der Schule voraus (vgl. dazu auch Arbeitsgruppe Mathematiklehrerbildung 1981, S. 135ff.).

Anordnung der Lektionen

In der Anlage zum Schreiben an die Sektion waren die Lektionspläne beigelegt. Im Einzelnen finden sich

- eine Darstellung der einzelnen Kursus von Ostern bis Michaelis 1810, nach Lektionen pro Klasse und unter Angabe des jeweiligen Lehrers;
- die Übersicht I, darstellend die Objekte, welche in jeder einzelnen Klasse gelehrt werden (wie die folgenden aus dem Jahre 1809), zur Beantwortung der Fragen: a. Welche Gegenstände werden in jeder Klasse gelehrt? b. In welchem Verhältnis stehen die Objekte einer jeden Klasse gegeneinander der Zeit nach?
- Übersicht II, darstellend die Lehrobjekte der Zeit nach, in die sie fallen, zur Beantwortung der Fragen: a. Ob eine Klasse an einem und demselben Tage mit Objekten einer Art überhäuft sei? b. Ob gewisse Objekte, welche ihrer Natur nach eine bestimmte Tageszeit fordern, z.B. Zeichnen- und Schreibstunden, zu der dazu passenden liegen?

- Übersicht III, darstellend die einzelnen Objekte des Unterrichts, sofern sie einzelnen Lehrern anvertraut sind, zur Beantwortung der Fragen: a. Mit welchen Gegenständen beschäftigt sich jeder Lehrer? b. Wie viele Lehrstunden hat er überhaupt, wie viele in den oberen, wie viele in den unteren Klassen zu geben?
- Übersicht IV, darstellend die Objekte der einzelnen Lehrer der Zeit nach, zur Beantwortung der Fragen: a. Ob er mit der Anzahl der Stunden an einem Tage überladen sei? b. Ob ein Lehrer an demselben Tage mit zu gleichartigen Objekten überladen sei? c. Ob ihm ohne Zweck und Nutzen die Zeit zersplittert und zerrissen werde, sei es durch zu viele einzelne Stunden oder, wenn er nicht im Gymnasium wohnt, durch Zwischenstunden?
- Übersicht V, die Vereinigung der dritten und vierten Übersicht oder der vollständige Lektionsplan.
- Übersicht VI, darstellend die Art und Weise, wie in Krankheitsfällen oder sonstiger Abwesenheit eines Lehrers dessen Lehrstunden von seinen Kollegen gedeckt und suppliert werden sollen, zur Beantwortung der Frage: Ob in diesen Fällen dem einzelnen Lehrer verhältnismäßige Überlast geschehe oder ihm unnötigerweise die Zeit geraubt werde?
- Übersicht VII, darstellend, welche Stunden jeder Lehrer auf dem Gymnasium frei hat, zur Beantwortung der Frage: Welche Lehrer sind überhaupt imstande, wenn eine Stunde durch Zufall unbesetzt ist, derselben zu vikarieren?

Alle diese Übersichten hat man sich in Form von Aufstellungen und Tabellen vorzustellen.

Zur Veranschaulichung diene die fünfte Übersicht, der vollständige Lektionsplan. Aus ihm geht, wie von Bernhardi erläutert worden war, hervor, dass in der Tat die Lektionen in Deutsch und Mathematik noch weitgehend nach dem Fachklassensystem angeordnet waren. So lagen die deutschen Lektionen am Montag um 9 Uhr gleichzeitig in Quarta, Tertia, Sekunda und Prima, am Freitag um 9 Uhr sogar von Sexta bis Prima. Ebenso lagen die mathematischen Lektionen am Dienstag, Donnerstag und Freitag um 10 Uhr mindestens von Quarta bis Prima parallel, wenn man die „Pestalozzi“-Lektionen dazurechnet, sogar von Sexta bis Prima:

Im Schulprogramm von 1808 hatte Bernhardi die Notwendigkeit einer allgemeinen Einführung eines nach Pestalozzis Methoden geführten anfänglichen Rechenunterrichts begründet, der dem eigentlichen mathematischen Unterricht vorausgehen müsse. Er spreche vom Rechenunterricht nach Pestalozzis Methode als einer „Mathematik des Kindes“, als eines ausgezeichneten formellen Bildungsmittels „zur Geistesbildung überhaupt, keineswegs als einem Mittel zum schnellen, leichten, praktischen Rechnen“ (Bernhardi 1808, S. 293). Praktische Rechenfertigkeiten seien zwar das notwendige Resultat eines solchen Unterrichts, aber das folge aus der Pestalozzischen Methode von selbst (vgl. auch Türk 1838, S. 97ff.). Zugleich aber sollte ein solcher allgemeiner Rechenunterricht auf den späteren eigentlich mathematischen Schulunterricht vorbereiten. – Auch bei dieser Überlegung spielte der multifunktionale Charakter des Gymnasiums eine wichtige Rolle.

Verteilung der Unterrichtsstunden auf die Lehrgegenstände

	I	II	III	IV	V	VI	Summe
Lateinisch	8	7	7	8	4	4	38
Griechisch	6	5	4	-	-	-	15
Hebräisch	2	-	-	-	-	-	2
Französisch	2	2	4	4	3	3	18
Deutsch	2	2	2	4	4	5	19
Schreiben	-	-	2	2	2	2	8
Stil	2	2	2	-	-	-	6
Orthographie	-	-	-	-	1	-	1
Religion	1	1	1	2	2	2	9
Juristische Enzyklop.	2	-	-	-	-	-	2
Altertümer	-	2	-	-	-	-	2
Extemporalia	-	1	-	-	-	-	1
Geschichte	3	3	3	-	-	-	9
Geographie	-	-	-	2	2	-	4
Naturgeschichte	-	-	1	-	-	-	1
Physik	1	1	-	-	-	-	2
Mathematik	3	3	3	-	-	-	9
Rechnen	-	-	-	6	5	4	15
Pestalozzi	-	-	-	-	2	4	6
Zeichnen	-	-	2	2	2	-	6
Summe	32	29	31	30	27	24	173

Schema des Lehrplans des Friedrichswerderschen Gymnasiums in Berlin von 1809 (nach ZStA Potsdam, Rep. 34 1c Sekt. 14 Lit. A Nr. 3, Bd. 1, Bl. 23). Gegenüber einem Lektionsplan, wie die folgende Übersicht einen darstellt, geht die tatsächliche curriculare Struktur aus einer solchen Übersicht nicht hervor.

Übersicht V: Vereinigung der dritten und vierten Übersicht oder vollständiger Lektionsplan

I. Bildungsstufe: Gelehrte Schule							II. Bildungsstufe: Schule für höhere Stände							III. Bildungsstufe: Bürgerschule						
		Prima	Sekunda	Tertia	Quarta	Quinta	Sexta													
Montag	8	Religion. Herr Prof. Zimmermann	Religion. Herr Prof. Zimmermann	Religion. Herr Pred. Marot	Religion. Herr Doctor Pfund	Deutsch. Herr Brettschneider	Deutsch. Herr Kantor Rex													
	9	Deutsch. Herr Pred. Spillecke	Deutsch. Herr Doctor Schneider	Deutsch. Herr Doctor Pfund	Deutsch. Herr Doctor Köpcke	Religion. Herr Pred. Marot	Pestalozzi. Herr Francke													
	10	Geschichte. Herr Doctor Köpcke	Geschichte. Herr Pred. Spillecke	Geschichte. Herr Subr. Nieräse	Deutsch. Herr Kantor Francke	Geographie. Herr Kantor Rex	Schreiben. Herr Wadzeck													
	11		Stil. Herr Doctor Schneider	Schreiben. Herr Wadzeck	Latein. Herr Doctor Köpcke															
	2	Französisch. Herr Brettschneider	Französisch. Herr Doctor Pfund	Curtius. Herr Subr. Nieräse	Latein. Herr Doctor Köpcke	Rechnen. Herr Kantor Rex	Rechnen. Herr Prof. Zimmermann													
	3	Terenz. Herr Nieräse	Livius. Herr Pred. Spillecke	Französisch. Herr Brettschneider	Französisch. Herr Doctor Pfund	Französisch. Herr Doctor Köpcke	Französisch. Herr Francke													
	4	Juristische Enzy. Herr Troschel																		
Dienstag	8	Sophokles. Herr Dir. Bernhardi	Homer. Herr Pred. Spillecke	Curtius. Herr Subr. Nieräse	Latein. Herr Brettschneider	Orthographie. Herr Kantor Rex	Religion. Herr Pred. Marot													
	9	Tacitus. Herr Dir. Bernhardi	Plinius. Herr Nieräse	Naturgeschichte. Prof. Zimmermann	Religion. Herr Pred. Marot	Latein. Herr Brettschneider	Latein. Herr Pfund													
	10	Mathematik. Herr Pred. Zimmermann	Mathematik. Herr Brettschneider	Mathematik. Herr Pfund	Rechnen. Herr Rex	Zeichnen. Herr Krüger	Pestalozzi. Herr Wadzeck													
	11		Physik. Herr Prof. Zimmermann	Zeichnen. Herr Krüger	Latein. Herr Doctor Köpcke															
	2	Geschichte. Herr Köpcke	Geschichte. Herr Spillecke	Geschichte. Herr Nieräse	Rechnen. Herr Zimmermann	Latein. Herr Brettschneider	Latein. Herr Pfund													
	3	Terenz. Herr Nieräse	Livius. Herr Spillecke	Französisch. Herr Brettschneider	Französisch. Herr Pfund	Französisch. Herr Köpcke	Französisch. Herr Francke													
	4	Hebräisch. Herr Pfund																		
Mittwoch	8	Physik. Herr Prof. Zimmermann	Altertümer. Herr Dir. Bernhardi	Ovid. Herr Pred. Spillecke	Latein. Herr Brettschneider	Rechnen. Herr Francke	Rechnen. Herr Rex													
	9	Horaz. Herr Dir. Bernhardi	Geschichte. Herr Spillecke	Geschichte. Herr Nieräse	Rechnen. Herr Zimmermann	Französisch. Herr Köpcke	Französisch. Herr Francke													
	10	Plato. Herr Spillecke	Griechisch. Herr Nieräse	Cornelius. Herr Zimmermann	Latein. Herr Köpcke	Zeichnen. Herr Krüger	Schreiben. Herr Wadzeck													
	11		Homer. Herr Spillecke	Griechisch. Herr Schneider	Zeichnen. Herr Krüger															
Donnerstag	8	Homer. Herr Dir. Bernhardi	Homer. Herr Pred. Spillecke	Cornelius. Herr Zimmermann	Latein. Herr Nieräse	Geographie. Herr Rex	Rechnen. Herr Rex													
	9	Tacitus. Herr Bernhardi	Virgil. Herr Pfund	Ovid. Herr Spillecke	Geographie. Herr Nieräse	Rechnen. Herr Rex	Rechnen. Herr Zimmermann													
	10	Mathematik. Herr Zimmermann	Mathematik. Herr Brettschneider	Mathematik. Herr Pfund	Rechnen. Herr Rex	Pestalozzi. Herr Spillecke	Pestalozzi. Herr Francke													
	11	Cicero. Herr Schneider	Sallust. Herr Dir. Bernhardi	Zeichnen. Herr Krüger		Religion. Herr Francke														
	2	Französisch. Herr Brettschneider	Französisch. Herr Pfund	Curtius. Herr Nieräse	Latein. Herr Köpcke	Schreiben. Herr Wadzeck	Religion. Herr Rex													
	3	Stil. Herr Nieräse	Stil. Herr Schneider	Französisch. Herr Brettschneider	Französisch. Herr Pfund	Rechnen. Herr Francke	Rechnen. Herr Rex													
Freitag	8	Sophokles. Herr Dir. Bernhardi	Homer. Herr Spillecke	Griechisch. Herr Schneider	Geographie. Herr Nieräse	Latein. Herr Brettschneider	Latein. Herr Doctor Köpcke													
	9	Deutsch. Herr Spillecke	Deutsch. Herr Schneider	Deutsch. Herr Pfund	Deutsch. Herr Doctor Köpcke	Deutsch. Herr Brettschneider	Deutsch. Herr Rex													
	10	Mathematik. Herr Zimmermann	Mathematik. Herr Brettschneider	Mathematik. Herr Pfund	Rechnen. Herr Rex	Pestalozzi. Herr Spillecke	Schreiben. Herr Wadzeck													
	11	Plato. Herr Spillecke			Schreiben. Herr Wadzeck															
	2	Horaz. Herr Dir. Bernhardi	Virgil. Herr Pfund	Stil. Herr Köpcke	Rechnen. Herr Zimmermann	Rechnen. Herr Francke	Rechnen. Herr Rex													
	3	Homer. Herr Dir. Bernhardi	Griechisch. Herr Nieräse	Griechisch. Herr Schneider	Deutsch. Herr Francke	Latein. Herr Brettschneider	Latein. Herr Köpcke													
	4	Juristische Enzy. Herr Troschel																		
Sonntagabend	8	Stil. Herr Nieräse	Altertümer. Herr Bernhardi	Stil. Herr Köpcke	Schreiben. Herr Wadzeck	Deutsch. Herr Brettschneider	Deutsch. Herr Rex													
	9	Cicero. Herr Schneider	Plinius. Herr Nieräse	Schreiben. Herr Wadzeck	Zeichnen. Herr Krüger	Deutsch. Herr Brettschneider	Deutsch. Herr Rex													
	10	Geschichte. Herr Köpcke	Extemporalia Herr Nieräse	Französisch. Herr Brettschneider	Französisch. Herr Pfund	Schreiben. Herr Wadzeck	Deutsch. Herr Rex													
	11	Hebräisch. Herr Pfund		Griechisch. Herr Schneider		Geographie. Herr Rex														

(ZStA Potsdam, Rep. 34 1c Sekt. 14 Lit. A Nr. 3, Bd. 1, Bl. 23)

Anders als das Bildungsstufenmodell Bernhardis eigentlich vorsah, waren die Durchlässigkeitsgrenzen zwischen den Bildungsstufen auch in anderen Fächern als im Deutschen und in der Mathematik noch relativ schwach. Die französischen Lektionen lagen an zwei Wochentagen über vier Klassen parallel, die Lektionen in Geschichte zum Teil über drei Klassen, im Griechischen in drei von sieben Fällen über die drei oberen Klassen. Zeichnet man in den Lektionsplan die Grenzen ein, die die Nichtdurchlässigkeit zwischen den Bildungsstufen und den Klassen durch fehlende Parallelität der Lektionen markieren, so ergibt sich, dass die Grenzen *innerhalb* einer Bildungsstufe kaum geringer als *zwischen* den Bildungsstufen waren. Vollständig war es Bernhardi dagegen nur in der Verteilung der lateinischen Lektionen gelungen, Grenzen *zwischen* den Bildungsstufen, aber Parallelität innerhalb der Bildungsstufen zu etablieren. Dies ist insofern bedeutsam, als damit genau in dem Fach eine hierarchische Stufenfolge der Unterrichtsinhalte ins Curriculum eingebracht wurde, das im alten Lateinklassensystem das dominierende war, dort nach Ansicht vieler Neuhumanisten allerdings so vermittelt wurde, dass es gerade nicht zur formalen Bildung beitrug. An der Lektionsverteilung wird hier fasslich, wie die formale Bildung ihren schulpädagogisch-curricularen materiellen Niederschlag fand: Durch die stärkere Grenzziehung zwischen den Lektionen bzw. Klassen wurden die Schüler im Lateinischen, dem Fach, mit dem man die weitaus meisten schulpraktischen Erfahrungen hatte, tatsächlich am ehesten dazu gezwungen, sich einem hierarchisierten, pädagogisch absichtsvoll strukturierten Lernprozess mit ausgewählter Reihenfolge der behandelten Autoren, mit sich allmählich steigenden Schwierigkeitsgraden, Erweiterung des Vokabulars usw. zu unterziehen. Wahrscheinlich spielten hier aber auch noch Momente der curricularen Struktur der alten Lateinklassen mit hinein.

In den durch das Fachklassensystem hinzugekommenen ‚neuen‘ Schulfächern wie dem deutschen Sprachunterricht und der Mathematik setzte sich dies offenbar erst etwas später um: Bernhardis Ansicht, dass die Organisation dieser beiden ruhig nach dem Fachklassensystem, mithin „unharmonischer“ betrieben werden könne, stand mit seiner hohen Meinung vom formalen Bildungswert der Mathematik (vgl. Bernhardi 1815) zunächst in Widerspruch. Aus einer biographischen Schrift Horstmanns über Bernhardi geht allerdings hervor, dass das Friedrichswerdersche Gymnasium erst im Jahre 1814 über die notwendige personelle und finanzielle Ausstattung verfügte, die zur Durchführung des Bildungsstufenmodells auch im Deutschen und in der Mathematik nötig war. So stellte Bernhardi im Schulprogramm von 1814 mit Blick auf die Mathematik schließlich fest: „Für das Gedeihen keines wissenschaftlichen Zweiges habe ich gewiß so eifrig gewirkt als für diesen, und an meinem Eifer läge es nicht, wenn diese Wissenschaft nicht kräftig gediehe“ (Bernhardi 1814, zitiert nach Horstmann 1926, S. 117). Und erst, als er den Unterricht im Deutschen bereits in den unteren Klassen beginnen lassen konnte, habe Bernhardi, so Horstmann, mit Freuden festgestellt, dass das Friedrichswerdersche Gymnasium nun endlich vollständig organisiert sei, da es jetzt Bürgerschule, Künstlerschule und Gelehrtenschule zu einem Ganzen vereinigen könne (Horstmann ebd.; vgl. auch Müller 1881).

Die stärkere Rahmung (Bernstein 1977) des Curriculums durch den Einbau von Durchlässigkeitsschranken zwischen den Bildungsstufen bedeutete jedoch gerade beim Lateinunterricht ein entscheidendes curriculares Strukturmerkmal, denn für die Berechtigung zum Hochschulzugang stellte er neben dem Griechischunterricht das wichtigste Fach auf dem Wege zum Abitur dar, selbst wenn dessen formale Regulierung mit dem Abiturreglement von 1788 noch bequem zu umgehen war. Dem vorschnellen Eilen auf die Universität, wie es damals von vielen Seiten beklagt wurde, schob die Einführung von Bildungsstufen jedenfalls tendenziell einen Riegel vor.

Bei der Bewertung des Bildungsstufenmodells muss man mit in Betracht ziehen, dass es nicht nur der Operationalisierung des „disziplinarischen Geistes“ diene, der an der Schule herrschen und die Schüler auf das Leben in der „bürgerlichen Ordnung“ vorbereiten sollte. Nach Bernhardis Beschreibung der disziplinarischen Organisation der Schule hatten die mit Hilfe der Bildungsstufen verfolgten erzieherischen Zwecke mit den *Unterrichtsinhalten* unmittelbar zunächst gar nichts zu tun. An einem solchen Punkt wie der zunächst in einzelnen Fächern beginnenden stärkeren Rahmung des Curriculums wird jedoch deutlich, dass die Bildungsstufen tatsächlich eine schulpraktisch-curriculare Lösung des Problems der Verknüpfung von Erziehung und Unterricht und damit auch des Problems der Einheit des Unterrichts und der „Bildung“ darstellten. Gegenüber der heterarchisch-enzyklopädischen Anordnung der Lektionen im Fachklassensystem reinen Typs zwang das Bildungsstufenmodell tendenziell dazu, sich auch Gedanken über die Beziehungen der Fächer *untereinander* zu machen. Wie sich zeigte, war die Sektion, waren Humboldt und Süvern gerade in Bezug auf solche pädagogischen Aspekte des Curriculums anderer Meinung als Bernhardi, den man im Vergleich zu Humboldt sicher als Vertreter einer „highly visible pedagogy“ (Bernstein 1981, S. 48ff.) bezeichnen kann.

Die Sektion an Bernhardi

Humboldt und Süvern antworteten am 14. März 1810. Die Sektion des öffentlichen Unterrichts, so lautete das Schreiben, sei bei der Beurteilung des eingereichten Lektionsplans und der vorausgeschickten Bemerkungen davon ausgegangen, dass das Friedrichswerdersche Gymnasium eine werdende, mancherlei Beschränkungen unterworfenen Anstalt sei, die die strenge Ausbildung eines richtigen Prinzips noch sichtbar hemmten. Aus diesem Gesichtspunkt habe sich die Sektion unter anderem die Auffassungen des Direktors über den Parallelismus der Lektionen erklärt. Der Haupteinwand, den man gegen den Parallelismus richten könne, sei der, dass es häufig zuträglicher sei, den ganzen Kursus einer Sprache oder einer Wissenschaft durch mehrere Klassen von *einem* Lehrer versehen zu lassen, um ihrer Behandlung in *einem* Geiste sicherer zu sein, als ihn unter mehrere Lehrer zu verteilen. Die Verteilung eines Kursus unter mehrere Lehrer begünstige den Parallelismus, die andere Einrichtung zerstöre ihn. Nun gebe die Sektion zwar gern zu, dass Fälle eintreten könnten, in denen es ratsamer sei, einen Kursus über mehrere Klassen in die Hand *eines* Lehrers zu geben, also den Parallelismus der Lektionen aufzuheben; zudem könnten nach Dafürhalten der Sektion dergleichen äußere Lektionsanlagen und Verteilungen ohnehin nur eine relative Empfehlung, nicht jedoch eine allgemeine Festsetzung gestatten. Was aber der Direktor Bernhardi im Allgemeinen gegen den Parallelismus der Lektionen gesagt habe, dem könne die Sektion nicht beipflichten.

Zur Begründung dessen hieß es: „Die harmonische Bildung der Subjekte, nach welcher die Erziehung streben soll, ist unmöglich so zu verstehen, daß jedes Subjekt alle seine Anlagen und Kräfte mit gleicher Schnelligkeit und in gleichem Maße, sondern jede nach dem Verhältnis des Grades ihrer Stärke in ihm entwickeln soll. Das erste Verfahren setzt Zwang voraus und bringt, statt der bezweckten Harmonie, eine mehrere Disharmonie in das Wesen der Zöglinge; das letztere schmiegt eng an die Natur sich an und leitet, wie die Erziehung nicht anders soll, nur ihren Bildungstrieb auf geradem, nicht willkürlich vorgezeichneten Wege der Entwicklung. Es ist nun offenbar der Parallelismus der Lektionen eine die so nötige Rücksicht auf die Individualität jedes Schülers begünstigende Einrichtung, von der zu wünschen ist, daß jede Anstalt einen hinlänglichen Vorrat nicht bloß von Lehrern, sondern von geistvollen und

geschickten Lehrern in allen Fächern besitzen möge, um sie ausführen zu können, – denn diese beiden Bedingungen sind es, ohne welche sie nicht völlig zu realisieren ist. So groß dürfte auch nie der Unterschied zwischen den intellektuellen Anlagen eines und desselben Subjektes sich zeigen, daß es z.B. in alten Sprachen in der ersten, in der Mathematik in der vierten Klasse sitzen dürfte, welches Beispiel der Direktor Bernhardi gegen den Parallelismus anführt, indem ein überhaupt fähiger Kopf schwerlich so einseitig fähig für ein einziges Fach sein wird.“

Neben den schwierigen materiellen Bedingungen des Friedrichswerderschen Gymnasiums erklärte sich die Sektion Bernhardis Einwände gegen den Parallelismus im Wesentlichen als Formulierungsproblem. Bernhardi habe seine ablehnende Haltung gegenüber dem Parallelismus der Lektionen nur zu dezidiert und zu allgemein gefasst, was mit Blick auf die Hindernisse, die der Durchführung des Parallelismus im Friedrichswerderschen Gymnasium entgegenstünden, leicht erklärlich und verständlich sei. Außerdem tue er in seiner Lektionstabelle unter Nr. V ja auch selbst dar, dass er sich bemüht habe, den Parallelismus in einigen Lektionen wie in der Religion, im Deutschen, in der Geschichte und Mathematik durch mehrere Klassen hindurch einzurichten, und dass er es für wünschenswert halte, hinlänglich mit guten Lehrern versehen zu sein, um ihn weiter durchführen zu können. Die Sektion werde sich bemühen, ihn dazu so bald wie möglich in die Lage zu versetzen.

Die weiteren Passagen des Antwortschreibens bezogen sich auf zusätzliche Aspekte der Lektionsplanung und des Begleitschreibens. So sei es selbstverständlich nicht die Absicht der Sektion gewesen, unterschiedslos von allen Lektionen die Angabe des Pensums zu verlangen, sondern nur von denjenigen, bei denen es sich mit einiger Sicherheit vorherbestimmen lasse. Hierauf müsse die Sektion aber nach wie vor bestehen, und das Ansinnen Bernhardis, das Genehmigungsverfahren auf die Lektionsplanung des vergangenen anstatt wie angeordnet des kommenden Halbjahreskurses zu beziehen, werde dem Vorhaben der Sektion, den Zersplitterungen und planlosen Verteilungen der Lektionen einen Riegel vorzuschieben, nicht gerecht. Auch über die Grundsätze, nach denen die Lektionskurse durch die verschiedenen Klassen angelegt worden seien, hätte man sich zusätzliche Erläuterungen gewünscht. Die Sektion müsse nämlich gestehen, dass ihr die eine oder andere Anordnung befremdlich geblieben sei.

Es folgten Bemerkungen über vermutete Inkonsistenzen in den lateinischen Kursus, den Stilübungen und den Kursus im Griechischen. Sie waren derart detailliert, dass man sich nicht vorstellen kann, eine solche direkte Überwachung der Vereinheitlichung des gymnasialen Curriculums hätte auf die Dauer praktikabel oder auch nur zweckmäßig sein können.

Zu erwähnen ist noch der Einwand der Sektion, die Wochenstundenzahl in Naturgeschichte und Physik sei mit einer Stunde in den beiden oberen Klassen zu knapp bemessen. Stattdessen wurde angeraten, sie in den Naturwissenschaften zu *einer* Klasse zusammenzuziehen, da diese Klassen ohnehin nicht sehr frequentiert seien. In der neugeschaffenen Klasse sollten die Naturgeschichte und die Physik in einem zweijährigen Kursus mit zwei Wochenstunden gelehrt werden, so dass auf jeden der beiden Kursus ein volles Jahr fiel. Bernhardi wurde angewiesen, dies auf jeden Fall zu bewerkstelligen und ebenso auch die beiden oberen Klassen in den Religionsstunden zu einer zusammenzulegen. Ausführlichere Bemerkungen und Verbesserungswünsche schlossen sich über die Kurse in der neueren Geschichte in Prima an. „Andere Verbesserungsmaßregeln, die die Sektion etwa noch zu verfügen hätte, hält sie zurück, weil Mangel an Lehrern ihnen für jetzt entgegensteht und verschiebt sie bis dahin, daß dieser Mangel abgestellt werden kann.“

Den ihr mitgeteilten Grundsätzen der Disziplin des Gymnasiums erteilt die Sektion mit Vergnügen ihren vollen Beifall und verläßt sich darauf, daß mit Ernst und Beharrlichkeit nach ihnen wirklich verfahren werde.“ (Der Schriftwechsel zitiert nach ZStA Potsdam.)

Die Beratungen zur Lektionsverteilung in der Deputation

Die Frage der Lektionsverteilung war eine der ersten, mit denen sich die Deputation befasste. Schleiermacher eröffnete die Lehrplanberatungen am 6. Juni 1810 mit mehreren Fragen, zu denen er sich schriftliche Voten von den ordentlichen Mitgliedern erbat. Eine von ihnen richtete sich darauf, ob über die Art der Anordnung der Unterrichtsstunden an den Gymnasien und höheren Stadtschulen im Lehrplan allgemeinverbindliche Festlegungen getroffen werden sollten oder nicht: „Soll bei dem Lehrplan die übliche Einrichtung als unumstößlich zum Grunde gelegt werden, daß jedes Lehrobject in dem Verhältnis, in welchem es zu den übrigen steht, auch im Laufe einer jeden Woche vorkommt? Oder ist er so allgemein abzufassen, daß es freigelassen wird, auch Versuche anzustellen mit der anderen Methode, nach welcher die Lehrobjecte in größeren Massen wechseln, so daß z.B. in zwei zusammengehörigen Klassen einmal einen Monat hindurch das Lateinische ganz dominiert und alles andere nur in wenigen Repetitionsstunden vorgetragen wird, dann wieder drei Wochen ebenso das Griechische und 14 Tage ebenso die Mathematik? – Eine Methode, welche schon früher einmal beim O[ber]-Schulkollegio zum Vorschlag gekommen, aber gänzlich verworfen worden ist und welche Schulz in seinem Institut mit großem Erfolg eingeführt hatte“ (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 9 und 9v; vgl. Schwartz 1910a, S. 168ff; Kade 1925, S. 48). Zur Beantwortung dieser Frage wurden von allen ordentlichen Mitgliedern und vom Direktor Stellungnahmen verfasst.

Erman lehnte die wochenweise Zusammenlegung der Lektionsstunden eines Faches mit der Begründung ab, dass, wenn der Lehrplan, den die Deputation erstellen sollte, gut berechnet und in der Ausübung tatsächlich befolgt würde, schwerlich die Notwendigkeit entstehen könne, den gewöhnlichen Kursus zu verlassen, um zu einer solchen „Wechselwirtschaft“ Zuflucht zu nehmen. Unberührt sollten davon nach Ermans Ansicht Versuche an einzelnen Schulen sein. Es sei letztlich durchaus gleichgültig, ob dieser oder jener Gegenstand am einen oder anderen Wochentag gelehrt werde. Nur müsse das vorgesehene quantitative Verhältnis der Lehrobjecte zueinander gewahrt bleiben.

Ebenso stimmte Spalding für das Beibehalten der wöchentlichen Reihenfolge der Lehrobjecte und gegen ein wochenweises Zusammenlegen. Er begründete sein Votum damit, dass eine Schule ein Vorbild öffentlicher Ordnung sei, aus der Launen und augenblickliche Aufgelegtheiten der Schüler zu dieser oder jener Beschäftigung zu verbannen seien. Es könne zwar sein, fuhr Spalding fort, dass eine solche abwechselnde Ebbe und Flut gewisser Lehrobjecte „bei Kindern besserer Stände mit vorzüglicheren Fähigkeiten“, wenn sie außerdem noch an bestimmten Lehrern hingen, Interesse hervorbrächte. In öffentlichen Schulen müsse jedoch bei Lehrern wie bei Schülern auf „Mittelgut“ gerechnet werden. Zudem sei es äußerst schwierig, die Arbeitszeit der Lehrer sinnvoll zu organisieren und zu verteilen, die dabei zeitweilig mit Arbeit überhäuft, zeitweilig unbeschäftigt gelassen würden. Und: „Wie würde dem Lehrlinge geraten sein, der zur Mathematik z.B. vorzügliche Lust oder nicht Lust hätte? Würde nicht unerfrischt durch liebere, oder ungehemmt durch schwierigere Gegenstände seine Geisteskraft entweder für dieses oder für ein anderes Lehrstück geschwächt werden?“ Gleichwohl sprach sich auch Spalding für die Möglichkeit aus, an einzelnen Schulen Versuche mit ande-

ren Weisen der Lektionsverteilung zuzulassen, wenn ihm auch das infrage stehende Verfahren zu viel „von der Willkürlichkeit der häuslichen Erziehung und zu wenig von der Gesetzmäßigkeit der öffentlichen“ zu leben scheine.

Am ausführlichsten nahm Bernhardi zu der Frage der Lektionsverteilung Stellung. Besonders für Privatschulen habe der Plan manches für sich, weil man es dort mit einer kleinen, wenig fluktuierenden Schülerschaft zu tun habe. Die Schwierigkeiten einer Einführung in Gymnasien erschienen ihm dagegen unüberwindlich. Bernhardi hatte eine Reihe von Gründen für seine skeptische Haltung dazu, die er mit der Spezifik von Lehrobjekten, mit der Organisation der Lehrerarbeit, dem Lernprozess der Schüler und mit den Kursus in Verbindung brachte.

In Bezug auf die Lehrobjekte ging er von einer Unterscheidung zwischen „historischen“ und „philosophischen“ Objekten aus. In den historischen Lehrobjekten werde angestrebt, dass die Schüler eine *Fertigkeit* erwerben. Diese könne man nur durch Übung und Fleiß erlangen, was in der Schule mehr oder weniger nur zu kontrollieren sei. Der notwendige häusliche Fleiß der Schüler müsse bei der in Rede stehenden wochenweisen Zusammenlegung der Lektionen gänzlich wegfallen, die Übung müsse unter Aufsicht des Lehrers stattfinden und die Stundenzahl mindestens verdoppelt werden.

In Bezug auf die philosophischen Objekte sprächen ganz andere Gründe dagegen. Bei diesen sei es angemessen, in jeder Stunde weiterzukommen, nicht etwa, an irgendeinem Abschnitt anzuhalten und Wiederholungen zu treiben. Das sei hier ganz unfruchtbar. „Denn entweder hat der Schüler das Vorgetragene mit dem Verstande ganz durchdrungen, wozu dann die Wiederholung, oder nicht, dann muß ein neues Vortragen erfolgen.“ Der Schüler würde bei einer anderen Lektionsverteilung als der üblichen nur „ein Stück Wissenschaft, d.h. Blätter aus einem Buche, Fragmente“ erhalten, und nie würde „in seine Seele ein Bild des Ganzen kommen“; er würde zu „rhapsodischem Wissen“ geleitet.

In Bezug auf die Lehrer sah Bernhardi das Problem, dass ein eigentlicher Lektionsplan gar nicht würde erstellt werden können, denn ein Lehrer sei zu soundsoviel Stunden verpflichtet, die er geben müsse, zu mehr könne man ihn nicht zwingen. Die wochenweise Zusammenlegung ziehe aber nach sich, dass ein Teil der Lehrer über-, ein Teil unterbeschäftigt bleibe und man auch kaum kontrollieren könne, wie gründlich die Lektionen betrieben wurden. Was die Schüler betraf, so hegte Bernhardi Bedenken dagegen, drei, vier Stunden ein und dasselbe Objekt hintereinander mit ihnen zu betreiben: Dies erscheine ihm als eine übertriebene Forderung.

Der letzte Einwand betraf die Zeitzuweisung der Kurse. Das Szenario, das Bernhardi hier zur Veranschaulichung der Schwierigkeiten einer solchen Lektionsverteilung entwickelte, macht im Grunde unmittelbar plausibel, welche pädagogischen Probleme sie aufgeworfen hätte: „Nach dieser Einrichtung verfiere der halbjährige Kursus in kleinere Abschnitte, z.B. in IV Graeca ist die ganze Analogie zu erlernen und 6 Stunden wöchentlich sind festzusetzen. Wird massenweise doziert und werden 18 griechische Stunden wöchentlich festgesetzt, so ist der Kursus vollendet in etwa acht Wochen oder neun Wochen. Sollte dies zu leisten möglich sein? Schwerlich. Wir teilen also in kleine Kursus von drei Wochen, dies macht vierundfünfzig Stunden und geben wöchentlich nur 48 Stunden aus, die übrigen sind zur Repetition vorbehalten. Das halbe Jahr beginnt, der Knabe erhält drei Wochen hintereinander 16 Stunden, nun kommt eine Pause von 5 Wochen, in der er nur eine Stunde wöchentlich erhält, in welcher repetiert wird. Nun tritt ein zweiter griechischer Kursus ein auf die obige Art und dann nach acht Wochen der dritte und das halbe Jahr ist verflossen. Sollte der Knabe in den 15 Wochen, in denen er nur eine Stunde wöchentlich griechisch lernt und sich während dieser

Zeit ganz einem anderen Objekte, dem Lateinischen, der Mathematik hingeben muß, nicht vieles vergessen? Ist diese Methode der Natur des Knaben gemäß? Ich zweifle. Ich bescheide mich übrigens, daß durch das obige noch nicht das Ganze genug beleuchtet ist.“

Wenn die angestrebte formale Bildung der Schüler, wie sie Humboldt in den Königsberger und Litauischen Schulplänen skizziert hatte – Entwicklung von Kenntnissen und Fertigkeiten bis zu vollständiger Einsicht oder Erhebung zu einer allgemeingültigen Anschauung und dadurch Erhöhung der Denk- und Einbildungskraft und des Gemüts (Humboldt 1809, S. 188) –, etwas mit dem Problem der Zeitzuweisung für die Inhalte im Lernprozess zu tun hatte, also überhaupt als pädagogisches und curriculares Problem operationalisiert werden konnte, dann leuchteten Bernhardis Bedenken gerade in diesem Punkt eigentlich unmittelbar ein. Zudem war es bei dieser Art der Lektionsverteilung noch weniger als im Fachklassensystem mit normaler Lektionsverteilung möglich, Beziehungen *zwischen* den einzelnen Fächern und Fachinhalten zu etablieren. Diesen Aspekt sprach Bernhardi zwar nicht an, er wurde jedoch in den weiteren Lehrplanberatungen innerhalb der Deputation thematisiert.

Schleiermacher befürwortete in seiner Stellungnahme, dass die wöchentliche Wiederkehr des festgesetzten quantitativen Verhältnisses im Lehrplan festgeschrieben wurde, zumal sich in der Schulpraxis ohnehin keine andere Regelung durchsetzen lassen werde. Da man jedoch mangels Erfahrung weder über die Unmöglichkeit noch über den Nutzen der anderen Methode urteilen könne, solle man sich hüten, zu viel festzuschreiben. Wenn die andere Methode sich in einzelnen Privatanstalten weiter bewähren sollte, solle man ihr den Zugang ins öffentliche Schulwesen nicht abschneiden. Nur müsse durch den eingereichten Lektionsplan und durch eine Einverständniserklärung der Lehrerschaft die praktische Möglichkeit der geplanten Zusammenlegung der Lektionen nachgewiesen werden.

Auch Woltmanns Stellungnahme stimmte mit den anderen in dem Punkt überein, dass die Zusammenlegung der Lektionen in einer Privatschule zwar möglich sei, in öffentlichen Schulen aber mit zahlreichen Schwierigkeiten zu rechnen habe. So wies auch er auf die Probleme der Verteilung der Lehrerarbeitszeit hin: Entweder müssten die Lehrer, deren Lektionen gerade ausgesetzt wurden, wochenlang unbeschäftigt bleiben; wenn sich dagegen alle Lehrer durchgehend beteiligten, würde dies bei der ungleichen Tüchtigkeit der Lehrer für die einzelnen Lehrobjekte unter Umständen mehr schaden als nützen. Auch könne man sich von dieser Methode nur dann etwas erhoffen, wenn die einzelnen Gegenstände so lange vorwiegend behandelt würden, bis ein sichtbarer Lernfortschritt erreicht wäre, was aber wiederum schwierig zu bestimmen sei.

Da es überdies im Geist der Schule liege, nicht bloß materielles Wissen zu vermitteln, sondern die Kräfte der Schüler allseitig anzuregen, so scheine die übliche Verteilung der Lehrobjekte positiv in diesem Sinne zu wirken, zumal sich dabei die verschiedenen Lehrobjekte untereinander in ihrer Wirkung ergänzen könnten. Ähnlich wie Spalding und Tralles sprach Woltmann diesen Aspekt des Lehrplanproblems, Beziehungen der Fächer untereinander, explizit im Kontext der Frage der Lektionsverteilung an.

So äußerte auch Tralles Zweifel darüber, dass die Erfahrung zugunsten der Methode gesprochen haben solle, „welche den Unterricht stoßweise gibt. Was das anhaltende ununterbrochene Studium eines ausgebildeten Verstandes vermag, ist bekannt, sollte dies auf die Jugend anwendbar, sollte jene Erfahrung rein aufgefaßt sein. Da ich hiervon nicht überzeugt bin, und den ununterbrochenen Unterricht, d.h. den täglich wiederkehrenden über dieselben Gegenstände der Jugend, ihrem Hang zur Abänderung und der durch Veränderung in den Gegenständen der Aufmerksamkeit unterhaltenen Tätigkeit derselben angemessener glaube, so bestimmt mich dies für die üblichere Wochentags- und Stundeneinteilung des Lehrunterrichts“.

Woltmann war auf der Sitzung der Deputation am 18. Juni 1810, in der die Frage der Lektionsverteilung beraten wurde, mit der Protokollführung beauftragt. Er hielt als Ergebnis fest: „Die in der letzten Frage vorgeschlagene Methode schien zwar der Mehrzahl im Allgemeinen viel äußerliche und innerliche Schwierigkeiten gegen sich zu haben. Dennoch aber ward beliebt, deshalb die herkömmliche Verteilung nicht zu einer Norm zu machen, sondern in dem Lehrplan nur das Verhältnis der Lehrgegenstände in Beziehung auf die Zeit, welche sie erfordern, festzusetzen und nur das Ganze zu bestimmen, welches in den größeren Hauptabschnitten erreicht sein soll“ (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 33v und 34; vgl. Schwartz 1910a, S. 169; Kade 1925, S. 51).

Sieht man sich das Ergebnis der Beratung zur Frage der Lektionsverteilung an, dann ist festzuhalten, dass sich insoweit an der bestehenden Praxis der Verteilung der Unterrichtsstunden vordergründig zunächst nichts änderte. Bestimmte quantitative curriculare Parameter ergeben also nicht unbedingt nähere Aufschlüsse über den Übergang vom Fachklassen- zum Jahrgangsklassensystem. Aufschlussreich ist jedoch, dass die Frage der Verteilung der Unterrichtsstunden in den Lehrplanberatungen überhaupt zur Diskussion gestellt und mit welchen Argumenten für die Beibehaltung der bisherigen Modalitäten votiert wurde. Im Großen und Ganzen gingen die Einwände gegen eine von der bisherigen Praxis abweichende Verteilung der Unterrichtsstunden nämlich in die gleiche Richtung, mit der in den Lehrplanberatungen der Deputation von unterschiedlichen Aspekten und Gesichtspunkten her Kritik am Fachklassensystem geübt wurde, obwohl es nicht notwendigerweise den infragestehenden Modus der Verteilung der Lektionen beinhaltete:

- der Bedarf an Lehrpersonal sei zu groß, der zeitliche Einsatz der Lehrer zu uneffektiv und wenig kontinuierlich, darüber hinaus ein Einsatz gemäß ihrer fachlichen Kompetenz aus organisatorischen Gründen fast nicht möglich;
- es bestehe die Gefahr, dass die Schüler keine harmonische Bildung ihrer geistigen Kräfte erhielten, sondern entweder überanstrengt würden oder einseitig ihren Lieblingsfächern nachgingen, und dies womöglich nur deshalb, weil sie bestimmte Lehrer vorzögen;
- die wochenweise Zusammenlegung der Lektionen entspreche nicht dem Charakter und der Zielsetzung öffentlicher Erziehung, die eine Vorbereitung auf das bürgerliche Leben mit seiner Ordnung und Gesetzmäßigkeit sein solle, sondern ähnele in ihrer Willkürlichkeit der häuslichen Erziehung; und
- sie entspreche nicht der Natur der Lehrobjekte und den mit ihrer Vermittlung verbundenen Zielsetzungen; vielmehr erschwere sie den Lernprozess oder verhindere ihn sogar gänzlich;
- schließlich spreche gegen den Versuch, einen anderen als den üblichen Verteilungsmodus zur Regel zu machen, schon die Erwägung, dass er sich in der Schulpraxis nur schwer durchsetzen lassen würde.

Im Lehrplanentwurf der Berliner wissenschaftlichen Deputation von 1811 gab es dann tatsächlich keine direkten Festlegungen dieser Art über das Format der Lektionspläne und den Modus der Verteilung der Unterrichtsstunden – ebenso wenig im Normalplan, den die Sektion des öffentlichen Unterrichts im Jahre 1816 an die Provinzialregierungen übersandte. Festgelegt wurde das zeitliche Verhältnis der Fächer untereinander allerdings auf der Ebene des Curriculums, indem die Stundenzahl der Fächer in den jeweiligen Klassen vorgeschrieben wurde. Eine solche Fixierung bedeutete jedoch in der Praxis, dass alle Schüler der Gymnasien und höheren Stadtschulen in dem Maße, in dem die Verordnung der Stundenzahl pro Fach befolgt und an den Schulen vereinheitlicht wurde, tendenziell auf eine verbindliche und für alle Schüler einer Schulform *gleiche* Schullaufbahn festgelegt wurden. Insofern zog allein schon die

Fixierung des quantitativen Verhältnisses der Fächer untereinander und ihrer jeweiligen Stundenzahlen auf die Dauer eine Veränderung des Curriculums in Richtung auf das Jahrgangsklassensystem nach sich (vgl. auch „Lektionsplan“ und „Lehrplan“ in Schmidts Enzyklopädie: Wehrmann 1865).

Bildungsstufen und Fächerkanon – Formale Bildung als Problem des Lehrplans

Ein Problem, das sich in den einzelnen Gymnasien vor der Bildungsreform unter Bedingungen des Fachklassensystems bei der Erstellung von Lektionsplänen überhaupt nicht stellte, war das der Konstituierung eines *Fächerkanons*, wenn man den Begriff in einer bestimmten Weise versteht. Im strikten Sinne entwickelte sich der Fächerkanon ebenso wie der Lehrplan im heutigen Sinne erst in dem Moment, in dem die *Beziehungen der Fächer untereinander* thematisiert werden konnten. Dies geschah im Verlauf der Entwicklung des gymnasialen Curriculums erstmals, als vor dem Hintergrund der in den Fachklassen aufgefangenen Vervielfältigung der Unterrichtsgegenstände – und von der sozialen Funktion der Gymnasien um 1800 her: vor dem Hintergrund ihrer „Multifunktionalität“ für die Abgänger in die verschiedensten „bürgerlichen“, nicht nur „gelehrten“ Berufe – das Problem der Einheit in der Vielfalt des Unterrichts entstand: Als durch die Bildungsbedürfnisse der Frühabgänger als Gros der Gymnasialschüler neben das Lateinische zahlreiche Realien, enzyklopädische Übersichten, gemeinnützige Kenntnisse in den Unterricht gezogen wurden, wurde auch die Grenzziehung zwischen Schule und Universität (vgl. Schleiermacher 1808; Bernhardi 1816) als Bildungsinstitutionen zum Problem: die Frage nach der *Besonderheit des Schulfaches* in einem schulischen Fächerkanon gegenüber der Wissenschaft, wenn es nicht schlicht universitätspropädeutisch bilden, „vorbereiten“ sollte, stellte sich erst jetzt. Das gleiche galt in der Abgrenzung des schulischen Wissens gegenüber dem durch Nachahmung und Zusehen in den handwerklichen Berufsbereichen erwerbbar Wissen (vgl. Schleiermacher 1805, S. 67f.).

Genau genommen konnte sich ein Fächerkanon nicht auf der Ebene einer – von den einzelnen Gymnasien jeweils für die unmittelbaren Bedürfnisse und Gegebenheiten der Schule – isoliert betriebenen Lektionsplanung entwickeln, was so lange der Fall war, wie man durch die ad hoc-Einrichtung von Lektionen eben gerade das anbot, was vom „Publikum“ gewünscht wurde und mit den vorhandenen Lehrern abzudecken war. Die Konstituierung eines Fächerkanons setzte Vereinheitlichung voraus, ebenso wie sie Resultat von Vereinheitlichung des gymnasialen Curriculums war. Die *Lehrplanperspektive*, die die Deputation gegenüber der Lektionsplanperspektive einnehmen konnte, war insofern ein bedeutsames historisches Novum; ihre Entstehung markiert einen wesentlichen Schritt in der Herausbildung einer „relativen Autonomie“ des Bildungswesens (vgl. Bernstein 1977, S. 235ff.):

„Mit der Ausdifferenzierung des Erziehungssystems büßt der Lehrplan den direkten Weltbezug ein. Nicht mehr ist der Lehrplan eine soziale Struktur, in der gesellschaftliche Realitätskonstruktionen zum Ausdruck kommen, sondern eine Struktur des Erziehungssystems, die mit gesellschaftlichen Bedingungen nur kompatibel sein muß“ (Luhmann, Schorr 1979, S. 95).

Ich möchte die These aufstellen, dass das Problem der formalen Bildung als spezifischer bildungstheoretischer Topos des Neuhumanismus schulpädagogisch mit der von Durkheim bezeichneten zweiten Grundidee der Aufklärungspädagogik, nämlich dem Problem der Einheit des Unterrichts identisch war und direkt – was von Durkheim offenbar nicht hinreichend gesehen wurde – aus der von ihm bezeichneten ersten Grundidee resultierte. Wenn man davon ausgeht, dass das Problem der formalen Bildung nicht primär ein epistemologisches war, son-

dern dass, um es als Konzept wirksam werden zu lassen, dafür praktische pädagogische und curriculare Lösungen gefunden werden mussten, dann war die Konstituierung des Fächerkanons der geeignete Ort hierzu. Im selben Moment waren die Fächer nicht mehr ins individuelle Belieben der Wahl gestellt, sondern das Nebeneinander heterogener, voneinander isolierter Lektionen wurde durch pädagogisch absichtsvolle *Relationen zwischen den Fachinhalten* abgelöst, die zu einem bestimmten Zweck, eben dem der formalen Bildung erzeugt wurden. In der schulpädagogischen Diskussion im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts setzte sich hierfür auch der Terminus durch, den Johannes Schulze in seiner Auseinandersetzung mit Thiersch verwandte, der Begriff der „Gesamtbildung“. Parallel zur Konstituierung des Fächerkanons änderte sich die Auffassung von den einzelnen Fächern: Sie galten nicht mehr so sehr als jeweils für sich bestehende Repräsentanten von Wissensbeständen, die in *außerschulischen* Praxisfeldern akkumuliert worden waren – ob das nun „gelehrtes“ oder handwerkliches, kaufmännisches oder für die agrarische Produktion relevantes Wissen war – und die mit Nutzen jeweils für sich angeeignet werden konnten. Das jeweilige Fach wurde primär nicht mehr in seinem jeweiligen Außenbezug, sondern als in Relation mit anderen Schulfächern stehend betrachtet, wobei diese Relationen *innerschulisch*, d.h. aus der Binnenperspektive des Bildungssystems ausgemacht wurden.

Ein solcher Umschwung in der Perspektive lässt sich etwa an zwei Programmschriften Bernhardis nachvollziehen: Während er im Programm von 1809 „Ueber Zahl, Bedeutung und Verhältnis der Lehrobjecte eines Gymnasiums“ noch drei verschiedene Reihen von Fächern mit Beziehung auf ihre außerschulische Relevanz für die nationale, universelle und ständische Bildung begründete, ging er an die Bestimmung einzelner Fächer in seinem Schulprogramm von 1815 zum Thema „Mathematik und Sprachen, Gegensatz und Ergänzung“ ganz anders heran. Die Fächer wurden hier nicht mehr in ihrer auf verschiedenen Abstraktions- und Verallgemeinerungsebenen diskutierbaren Innen-Außen-Beziehung, sondern – an dieser Stelle im Falle von Mathematik und Sprachen – unter Gesichtspunkten ihrer innercurricularen Komplementarität bei der Generierung formaler Bildung betrachtet. Dafür finden sich auch neue Formulierungen, wie die, „daß wir die genannten Gegenstände keineswegs als Wissenschaft an sich, oder als Lehrgegenstände für die Universität, oder auch nur auf dieselbe vorbereitend betrachten, sondern lediglich als Objecte für ein Gymnasium“ (Bernhardi 1815, S. 215f.). Der Fächerkanon konstituierte die Eigenständigkeit des Schulfachs gegenüber eventuellen universitär-akademischen Bezugsdisziplinen ebenso wie gegenüber gewerblich-handwerklich-agrarisch nützlichen Wissensbeständen.

Zwischen der Abfassung beider Schulprogramme Bernhardis lagen fast sechs Jahre Arbeit als ordentliches und außerordentliches Mitglied in der Berliner wissenschaftlichen Deputation, an der Konzipierung von den Schulen und Gymnasien und ihren besonderen Bildungsbedürfnissen angemessenen Lehrbüchern und an der Konzipierung des Normallehrplans für die Gymnasien und höheren Stadtschulen (Rep. 76 alt X Nr. 18).

Die Konstituierung des Fächerkanons wurde in der Lehrplanarbeit der Deputation in direkter Verbindung mit dem Modell der Bildungsstufen diskutiert und bewerkstelligt. So legte eine redaktionelle Notiz Schleiermachers für den Aufbau des Lehrplanentwurfs fest: „Der Plan besteht wesentlich aus einem allgemeinen Teil und einem besonderen. Der allgemeine Teil entwickelt aus der Idee der gelehrten Schule und dem Ziel, welches sie sich vorzustecken hat, die Wahl der Lehrobjecte und ihr Verhältnis zueinander sowie die Hauptzüge der Organisation des Ganzen [...] Der besondere Teil wendet nur die im allgemeinen aufgestellten Prinzipien auf die einzelnen Lehrgegenstände an, und zwar in einer doppelten Darstellung, so daß zuerst das, was in einer jeden Bildungsstufe geleistet werden muß, durch alle Objecte durch

verzeichnet, dann aber jedes einzelne Objekt durch die sechs angenommenen Klassen durchgeführt wird“ (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 111; die Anzahl der Klassen ist nicht identisch mit der Anzahl der Schuljahre; für einen vollständigen Gymnasialkursus waren zehn Jahre vorgesehen).

In beiden Lehrplanentwürfen der Deputation, dem vom 3. September 1810 (Rep. 76 VII neu Sekt. 1 A Teil II, Nr. 14, Bl. 36-98) und dem vom 26. Mai 1811 (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 121-147v) fand sich eine dementsprechende *doppelte Betrachtungsweise* der einzelnen Lehrobjekte: einmal als „koordinierte Massen“, d.h. im Verhältnis zu den anderen Fächern auf jeder Bildungsstufe, dann als „sukzessive Kursus“ für die Stufenfolge der einzelnen Klassen betrachtet. Auch die Entwürfe für die einzelnen Lehrbücher, die nach der Abfassung der Lehrplanentwürfe erstellt wurden, enthielten Hinweise auf in anderen Fächern Geleistetes, auf das man im jeweils betrachteten Fach zu rekurrieren gedachte. Noch im Vorfeld der Abfassung des ersten Lehrplanentwurfs erstellte Bernhardi auf der Grundlage der Entwürfe der einzelnen Fachreferenten für die jeweiligen Fächer eine „Übersicht dessen, was in jeder der drei angenommenen Bildungsstufen geleistet wird“ (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 96-98). Dem war in den Beratungen eine Entscheidung darüber vorausgegangen, wie die Lehrobjekte im Lehrplan insgesamt zueinander in Beziehung gesetzt werden sollten:

„Da auf einem Gymnasio drei Klassen von Ständen gebildet werden, erstens der niedere Bürgerstand, zweitens der höhere Bürgerstand, drittens die Studierenden, so ist ferner angenommen, daß diese Klassen in drei Bildungsstufen geteilt würden, also daß allemal zwei Klassen eine Stufe ausmachten. Daraus folgt: erstens, daß diese zwei Klassen streng parallel laufen müssen in Ansehung der Objekte; zweitens, daß die gleiche Stundenzahl in beiden Klassen sein muß; drittens, daß jedes Objekt in jeder Klasse [innerhalb einer Stufe] in gleicher Stundenzahl gelehrt werden muß. Es wurde ferner festgesetzt, daß die Summe der wöchentlichen Stundenzahl 36 nicht überschreiten könne, nämlich von 8-12 und an vier Nachmittagen von 2-4. Das Minimum endlich sind 32 Stunden, nämlich 8-11 und 2-4 Uhr“ (ebd., Bl. 95 und 95v).

Bei der Festlegung der Unterrichtsinhalte auf den einzelnen Bildungsstufen kam es zunächst vor allem darauf an, Überlegungen dazu anzustellen, was „ein aus Quinta“ bzw. „ein aus Tertia ins bürgerliche Leben übertretender junger Mensch“ bzw. „ein aus Prima nach der Universität Abgehender“ nach Möglichkeit an Kenntnissen und Fertigkeiten in den einzelnen Fächern besitzen sollte. Das Modell der Bildungsstufen zog insofern nahezu unweigerlich nach sich, dass ein *Pflichtfachkanon* an die Stelle des individuellen Wahlverhaltens wie im Fachklassensystem reinen Typs gesetzt wurde, und stellte gleichzeitig die wichtigste Maßnahme zur curricularen Operationalisierung des Dispensationsverbots dar.

Dieses wiederum war unerlässlich, wenn man formale Bildung als Moment von Allgemeinbildung haben wollte. Denn die elterlichen Gesuche um Dispensation ihrer Söhne von bestimmten Fächern wurden mit Verweisen darauf begründet, dass sie ohnehin keine gelehrte Laufbahn, sondern „bürgerliche“ Berufe anstrebten, und trafen damit in der Regel genau die Fächer, die in Verbindung mit anderen Fächern die formale Seite abdecken sollten, beim Griechischen etwa in Verbindung mit den anderen Sprachen und der alten Geschichte, bei der Mathematik in Verbindung mit der Naturgeschichte und der Physik u. ä.

So schrieb Bernhardi in seiner Begründung des Griechischunterrichts für den gymnasialen Fächerkanon im Rahmen der Lehrplanberatungen, dass die griechische Sprache bisher im Wesentlichen als Vorbereitung zum Theologiestudium betrachtet werde, es jedoch schwierig sei, ihr in der Schule allgemeine Geltung zu verschaffen, da die Masse der Nation im Unterschied zur gelehrten Klasse die Notwendigkeit der Erlernung des Griechischen nicht recht

einsehe. Man müsse daher zu vorsichtigen Mitteln greifen, um die öffentliche Meinung über das Fach allmählich abzuwandeln, zum Beispiel dadurch, dass man mit dem Unterricht in den Schulen früher als bisher beginne, damit das Griechische nach und nach als „ein Notwendiges für gebildete Stände“ erscheine, ebenso „wie ja die lateinische Sprache dadurch, daß sie in allen Klassen gelehrt wird, als ein Notwendiges für jeden Staatsbürger erscheint“ (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 48-52v; vgl. Horstmann 1926, Anhang).

Maßnahmen gegen die Dispensation von Unterrichtsfächern fielen nicht mehr in die Amtszeit Humboldts, waren aber noch von ihm als Bestandteil der Lehrplanberatung mit in Auftrag gegeben worden. Der unmittelbare Anlass war die Intention, die curriculare Stellung des Griechischen im gymnasialen Fächerkanon zu verankern. Da die entsprechende Verfügung jedoch gleichzeitig auf alle Fächer ausgedehnt wurde, war damit, ohne dass dies in der Konsequenz vielleicht allen Beteiligten klar gewesen wäre, das aufklärerische Fachklassensystem, wenn auch noch nicht in der Schulpraxis, so doch auf dem Verordnungswege bereits 1810 schon so gut wie beseitigt.

Erweiterte Funktionsbestimmung der Bildungsstufen: Die Schule als pädagogisches Institut

Die für die schulpädagogisch-curriculare Erzeugung formaler Bildung so bedeutsame Verknüpfung von Erziehung und Unterricht war aus der Lehrplanperspektive der Deputation heraus in im Grunde höchst einfacher Weise zu bewerkstelligen. Das Bildungsstufenmodell wurde nämlich mit einer doppelten Funktionszuweisung belegt, indem die Bildungsstufen nicht mehr nur als disziplinarische, sondern als zugleich „ethische“ und „intellektuelle“ Stufen konzipiert wurden. Damit war auch der Fächerkanon, waren die Unterrichtsinhalte in das Stufenkonzept einbezogen.

§ 9 des Lehrplanentwurfs von 1811 unterschied entsprechend zwischen zwei Funktionsweisen der Bildungsstufen: Ihr wirklicher Gebrauch beziehe sich auf den Unterricht wie auch auf die Disziplin.

Als intellektuelle Stufen sollten sie im Unterricht dazu dienen, „einerseits die unharmonische Bildung und die Einseitigkeit derselben durch zu rasches Beeilen in einem oder mehreren Lieblingsobjekten des Schülers (zu) verhindern, andererseits der individuellen Neigung desselben den gehörigen Spielraum zu gewähren“. Beides werde durch einen Parallelismus der Lektionen *innerhalb* der Bildungsstufe und durch Aufhebung des Parallelismus *zwischen* den Bildungsstufen erreicht, so dass zwar in einer Bildungsstufe von der unteren zur höheren Klasse partielle Versetzungen stattfinden könnten, „keineswegs aber dergleichen aus der höheren Klasse einer Bildungsstufe in die niedrige Klasse der nächsten Bildungsstufe“.

Was die Bildungsstufen als Moment der disziplinarischen Organisation, als „ethische Stufen“ betraf, so hieß es, dass das höchste Prinzip der Disziplin zwar die Erweckung und Übung der freien und reinen Sittlichkeit sein müsse; da diese jedoch auf der einen Seite von der Klarheit der ethischen Erkenntnis, auf der anderen Seite vom Alter des Schülers und davon, in welcher Klasse er sitzt, abhängig sei, so müsse man für jede Bildungsstufe ein besonderes Disziplinarsystem bilden und anwenden, „wodurch diese intellektuellen Stufen zugleich zu disziplinarischen werden“ (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 123v und 124).

In dieser doppelten Funktionsweise kam den Bildungsstufen in einem grundlegenden Sinne eine Substitutionsfunktion für die enzyklopädische Unterrichtsauffassung zu, und zwar nicht nur insoweit, als alle spezialbildenden Lektionen und jegliche Vorbereitung zur „technischen Brauchbarkeit“ (§ 2) als dem „universellen Zweck“ der Schulen und dem „wissenschaftlichen Charakter“ der Gymnasien zuwiderlaufend beurteilt wurden, sondern vor allem

im Sinne einer *analytischen Trennung* zwischen *kognitiven und sozialen Aspekten des Wissens*. Das bedeutete, dass nicht mehr wie in den aufklärerischen Wissenschaftsauffassungen davon ausgegangen wurde, dass sich mit den Wissenschaften und ihrer Aneignung und Verbreitung bzw. mit dem Erwerb von Wissen mehr oder weniger automatisch auch eine Verbesserung der Sittlichkeit und eine gute Gesinnung einstellten. Vielmehr setzte die Trennung dieser beiden Momente die Erkenntnis voraus, dass die sittliche Entwicklung und Reife der Schüler und der sittliche Zustand der Gesellschaft insgesamt ein relativ eigenständiges Moment bildeten und nicht einfache abhängige Variablen einer Aufklärung über die Grundsätze sittlichen Handelns oder die Anwendbarkeit nützlichen Wissens. Die Trennung *und* die dadurch notwendig und möglich gewordene neue Bezugsetzung von Tugend und Wissen, von Gesinnung und Fertigkeiten konstituierte dieser Auffassung zufolge die „Allgemeinheit“ von Bildung, von „Bildung“ im Unterschied zu bloßen Kenntnissen und einseitiger „technischer“ Brauchbarkeit.

Im Normalplan von 1816 verdankte sich eine Reihe von Bestimmungen dieser Problemlösung:

So wurden ausdrücklich diejenigen Fächer entfernt, die im Fachklassensystem zuvor als isolierte Lektionen der „formellen Verstandesbildung“ und dem Erwerb „gemeinnütziger Kenntnisse“ gedient hatten: Das wahrhaft Gemeinnützige liege auch nicht in diesen oder jenen Fächern, sondern in allen, hieß es, und werde nur durch treue und gründliche Erlernung derselben fruchtbar (§ 3).

Alle Fächer wurden zuerst als „koordinierte Massen auf den einzelnen Bildungsstufen“ (§ 5), d.h. mehr unter dem Aspekt der Abschließbarkeit der Bildung auf jeder Bildungsstufe für die Frühabgänger (und der Möglichkeit eines Einstiegs für die neu Hinzukommenden), sodann „nach ihrem Kursus“ in den einzelnen Klassen betrachtet (§ 6). Hier wurde die Rücksichtnahme auf die „Beschaffenheit der Objekte mit der auf die subjektive Fassungskraft, deren Steigerungen durch die Abtheilungen [Stufen] und Klassen repräsentiert werden, vereinigt“ (Lehrplan 1816, S. 237). Fächer, die, wie noch bei Resewitz (vgl. 1773, S. 156ff.) die Tugend- und Klugheitslehre, speziell dazu ausersehen waren zu vermitteln, „was zu einem rechtschaffenen und tugendhaften Menschen und zu einem klugen Bürger erfordert werde“ (ebd., S. 156), wurden im Normalplan schon gar nicht mehr explizit erwähnt. Sie waren überflüssig geworden.

Dadurch erledigten sich auch Auseinandersetzungen um die Frage, ob man es bei der Schule mit einer Unterrichts- oder einer Erziehungsanstalt zu tun habe. Mit § 11 des zweiten Lehrplanentwurfs führte die Deputation einen neuen Begriff für die Bezeichnung der Schule ein, nämlich den der *Schule als pädagogisches Institut*. Damit ließ sich einerseits zwischen Unterricht und Disziplin als spezifisch schulorganisatorischer Form der Erziehung unterscheiden, andererseits die Einheit beider Seiten betonen:

„Die Schule als pädagogisches Institut zerfällt in zwei Hauptteile, von welchem der erste den Unterricht oder die Bildung der erkennenden Tätigkeit, der andere die Disziplin oder die Bildung zur sittlichen Tätigkeit begreift. Ohngeachtet aber hier theoretisch beide Richtungen geschieden werden müssen, so erkennt doch praktisch die vorgesetzte Behörde diesen Unterschied ganz und gar nicht an, sondern verlangt vielmehr von ihren Schulen eine solche Organisation und ein solches Zueinandersein des Unterrichts und der Disziplin, daß der Fleiß des Schülers bei jenem als ein sittliches Handeln desselben ihm erscheine, die Disziplin dagegen die äußere und notwendige Form des sittlichen Handelns sei“ (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 124v).

Für diese primär *organisatorisch* bewerkstelligte Verknüpfung von Unterricht und Erziehung als kennzeichnender Qualität der Institution Schule, mit der sie sowohl von anderen ge-

sellschaftlichen Institutionen wie etwa dem Wissenschaftssystem als auch von anderen Erziehungsinstanzen wie dem Elternhaus abgegrenzt werden konnte, gab es allerdings eine Ausnahme, die an exponierter Stelle benannt wurde, nämlich in demselben Paragraphen, der die Schule als „pädagogisches Institut“ definierte: „Die Aufregung aller Kräfte für das Gute und Rechte mit Bewußtsein gehört den Religionsstunden an [...]“ (ebd.).

Was die Anordnung der Lektionen betraf, so wurde in den §§ 24 und 25 des Normalplans nur allgemein festgestellt, dass von jedem Direktor Lektionspläne zu erstellen waren. Ob man nach dem Parallelsystem verfuhr oder nicht, wurde ausdrücklich den Gymnasien selbst überlassen. Nur sollte bei der Lektionsverteilung und den Versetzungen darauf geachtet werden, „nicht die unharmonische Bildung und die Einseitigkeit derselben“ zu begünstigen, „welche durch zu rasches Voreilen des Schülers in einigen Lieblings-Objekten und sein unverhältnismäßiges Zurückbleiben in anderen entsteht“ (Lehrplan 1816, S. 254) – eine Formulierung, die sich, wie dies im Normalplan insgesamt der Fall war, eng am zweiten Lehrplanentwurf der Deputation orientierte. Im Falle eines durchgängigen Lektionsparallelismus war dafür zu sorgen, dass kein Schüler versetzt wurde, bevor er „nicht in den beiden alten Sprachen, oder in der untersten Haupt-Abtheilung der Gymnsien in der Lateinischen und Deutschen, ferner in der Mathematik und in der Geschichte zusammen“ den Kursen der nächsten Klasse würde folgen können (ebd., S. 255). Mit den solcherart entstandenen „Hauptfächern“ als Substraten der „Gesamtbildung“ der Schüler war die Etablierung des Jahrgangsklassensystems so gut wie unumgänglich geworden.

Reorganisation der Inhaltsauffassung durch das Bildungsstufenmodell: zwei Beispiele

Was die Einführung des Bildungsstufenmodells an Veränderungen in den Auffassungen vom Fachinhalt mit sich brachte, lässt sich an zwei Beispielen verdeutlichen, dem Unterricht in Naturgeschichte und dem Religionsunterricht.

Naturgeschichte

Am 8. Juni 1810, also wenige Wochen, nachdem die Deputation ihre Arbeit aufgenommen hatte, entwarf Schleiermacher ein Schreiben an das außerordentliche Mitglied der Deputation Willdenow, den Direktor des botanischen Gartens in Berlin, und bat ihn um ein Gutachten für einen Schulkursus der Naturgeschichte und Naturlehre (Physik). Die Deputation sei beauftragt, einen allgemeinen Lehrplan für die gelehrten Schulen der Stadt zu entwerfen, und sie sei „vorläufig darüber einverstanden, daß die Kenntnis der Natur zu den notwendigen Lehrgegenständen gehört und daß die Naturlehre nur in den oberen Klassen gelehrter Schulen könne vorgetragen werden, der Unterricht in der Naturgeschichte aber jenem vorangehen müsse“ (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 7). Es komme nun auf eine zweckmäßige Einrichtung und Verteilung dieses Unterrichts und auf eine Stellungnahme zu der Frage an, ob die elementaren Übungen im Zeichnen dem zugeordnet werden könnten. Willdenow wurde um „gefällige Mitteilung“ seiner Gedanken zu diesen Fragen gebeten.

Er antwortete am 26. Juni 1810 mit einem Gutachten zur Naturgeschichte (ebd., Bl. 69-70), das Erman als für die allgemeine Naturwissenschaft zuständiger Referent in der Deputation vorstellte. Willdenow stellte darin fest, dass, wie er aus zahlreichen Beispielen wisse, die Zweige der eigentlichen Naturgeschichte auf den Schulen und Gymnasien auf eine Art gelehrt

würden, die durchaus unzweckmäßig sei, weil sie den Gegenstand aus einem falschen Gesichtspunkt anzuschauen lehre. Das Gutachten entwarf folgendes Bild: Der Schüler lerne in diesem Unterricht nichts als eine Menge von Fabeln und – schlimmer noch – offensichtliche Unrichtigkeiten. Die wenigsten Schulen hätten regelrechte Lehrer der Naturgeschichte, die meisten Lehrer, die das Fach unterrichteten, seien erst in der Schulpraxis damit konfrontiert worden. Es sei deshalb dafür zu sorgen, dass die Lehrer das Fach zuvor auf der Universität studiert hätten und Zeugnisse hierüber vorweisen könnten. Er verlange nicht, schrieb Willdenow, „daß sie gründliche Naturforscher mögen stellen“, sondern nur, „daß sie eine Übersicht des Ganzen haben und mit den wahren Quellen, aus denen sie schöpfen müssen, bekannt sind“.

Eine zweite Schwierigkeit bestehe im gänzlichen Mangel an zweckmäßigen, für die Jugend geeigneten Lehrbüchern. Die meisten gängigen enthielten Unrichtigkeiten und Fabeln, und die Beschäftigung mit ihnen sei reine Zeitverschwendung. Die Schüler „hätten diese Zeit viel zweckmäßiger mit Erlernung einer Sprache ausfüllen können“. Willdenow schlug eine Zweiteilung des Kursus der Naturgeschichte vor, dessen zweite Hälfte für höhere Stadtschul- und mittlere Gymnasialklassen gedacht war. Die beiden Phasen charakterisierte er dahingehend, dass man der Jugend erst einmal den Kopf mit einer Menge von Ideen der bekannten, besonders der einheimischen natürlichen Gegenstände füllen müsse, die der Zeichenlehrer ergänzend dazu aus Büchern zu kopieren lehren solle, und ihre Aufmerksamkeit auf die sie umgebenden Gegenstände wecken, bevor man dann in einem zweiten Schritt zur systematischen Begriffsbildung und Klassifikation der Arten und Gattungen voranschreiten könne, durch die „des Jünglings Verstand geschärft, die Aufmerksamkeit auf die Gegenstände verdoppelt und die Regeln der Logik ihm erleichtert würden“. Das alles müsse jedoch auf eine Art und Weise geschehen, die ihm nicht das Studium selbst verleiden dürfe.

Eine solche Aneinanderreihung von Anschauung und Begriffsbildung, Wahrnehmung und (empirischer) Klassifikation anstelle einer von vornherein betriebenen systematischen Verknüpfung beider Momente ist vielleicht epistemologisch wie auch didaktisch zweifelhaft. Erman griff aber den Gedanken einer methodischen Zweiteilung des Unterrichts als konzeptionellen Kern des Willdenowschen Gutachtens auf, vermutlich wegen des darin implizierten *Entwicklungsaspekts* im Hinblick auf die Wissensbildung: Die vorgeschlagenen „zwei Hauptstücke“ des naturhistorischen Unterrichts könnten in den Klassen bis einschließlich Obertertia einen propädeutischen Unterricht bilden, „dessen Charakter das rhapsodische, nicht systematische sein soll“. In Sekunda könne „die zweite, mehr wissenschaftliche Periode ihren Anfang nehmen und für die drei Reiche [Mineralogie, Botanik, Zoologie] kontinuierlich durchgeführt werden“ (Bl. 71). Es sei nicht zu bezweifeln, dass die einheimischen Naturprodukte in mancher Hinsicht die wichtigsten seien, und deshalb müsse über sie „das Merkwürdige, nicht bereits vom gemeinen Leben her Bekannte vorgetragen werden, vorzüglich in der Absicht, diese trivialen Kenntnisse zu berichtigen und von dem so häufig anklebenden Falschen oder Halbwahren zu säubern“ (ebd.). Willdenows Gutachten sei im Übrigen nicht so zu verstehen, als ob die exotischen Naturgegenstände zu vernachlässigen wären; sie sollten vielmehr überall dort zur Sprache gebracht werden, wo sie Modifikationen gegenüber den einheimischen Naturgegenständen aufwiesen. Dadurch allein werde der Geist der Schüler geweckt und für wissenschaftliche Einsicht und Übersicht des folgenden vorbereitet.

Relativ detailliert äußerte Erman sich zum Zeichenunterricht, den er wie Willdenow in eine enge Verbindung zum naturhistorischen Unterricht setzte. Der Zeichenlehrer und der Lehrer der Naturgeschichte sollten sich regelmäßig absprechen; die Vorlagen, nach denen die Schüler zeichneten, sollten „durchaus nie Phantasien“ sein, sondern möglichst naturgetreue

Abbildungen und seien durchgängig mit der „Benennung des Gegenstandes sowohl nach dem gemeinen Sprachgebrauch als nach dem System mittels genommener Rücksprache mit dem Lehrer der Naturgeschichte“ zu versehen. Die gewählten Zeichenvorlagen sollten immer auch die charakteristischen Merkmale der jeweiligen Gegenstände darstellen, so dass der Schüler diese schon von der Zeichenstunde her zu unterscheiden wisse. Die Reihenfolge der abzuzeichnenden Vorlagen sei in Abstimmung zwischen beiden Lehrern zu wählen, so dass „der Unterricht in der Naturgeschichte einen fortlaufenden Kommentar zu den in der Zeichenstunde angefertigten Abbildungen darstelle“. Es lasse sich kaum eine bessere Übung „für den Scharfsinn und den Beobachtungsgeist als dieses Zergliedern der von den Zöglingen selbst angefertigten Zeichnungen“ denken, und dies sei die beste Methode, um einerseits den „Lustzweck“, d.h. die Motivation der Schüler, mit dem „wissenschaftlichen Zweck“ zu verbinden, andererseits auf das Zeichnen weniger beliebter, aber vorzüglich geeigneter Vorlagen hinzuwirken. „Wenn der Unterricht im Zeichnen sich bis zu den höheren Klassen erstrecken kann, so wird das Zeichnen nach der Natur, mit artistischem und wissenschaftlichem Sinn getrieben, vom ersprießlichsten Nutzen sein für die allgemeine Bildung, und nebenbei wird manches Talent erregt werden, welches ohne diese Gelegenheit nie zum Durchbruch gekommen wäre“ (Bl. 71v und 72).

Stellt man diese Auffassung des Faches Naturgeschichte einmal der von Resewitz als einem Vertreter der Aufklärungspädagogik gegenüber, so ergeben sich eine Reihe von Gemeinsamkeiten, aber auch charakteristische Unterschiede. Resewitz beschrieb die Naturgeschichte als eine Lektion, die eine Darstellung der nützlichen *Rohmaterialien* und *Arbeitsgegenstände*, nämlich der zur Nahrung, Kleidung, Haushaltung und gewerblichen Verarbeitung brauchbaren „Naturprodukte“ enthielt, während in einer anderen Lektion „Naturwissenschaft“ als eine „Geschichte der Natur überhaupt“ dargeboten werden sollte (Resewitz 1773, S. 129). Das Lehrbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte solle nur diejenigen Naturprodukte ihren Arten nach auführen, die zur Erhaltung des Lebens und zum Gewerbetreiben nötig und gemeinnützig seien; bei jedem sei kurz anzuzeigen, wozu es nütze und gebraucht werde und wo es zu finden sei. Der Lehrer habe dann nichts anderes zu tun, als die im Buch benannten Arten durchzugehen, sie in natura vorzuzeigen und ihren Gebrauch und Nutzen zu erklären. In der darauffolgenden Lektion habe er seine Schüler darüber zu examinieren, ob sie die Namen der Dinge, ihre Unterschiede voneinander, ihre Geschlechtszugehörigkeit und ihren Gebrauch wüssten. Wenn die Schüler mit allem bekannt wären, so müsse der Lehrer alles wieder durcheinanderwerfen und die Schüler die Naturprodukte selbst wieder richtig zusammenstellen lassen. Dies scheine zwar nur ein Kinderspiel zu sein, aber es präge der Jugend viele nützliche Dinge ein; „außerdem ist es eine practische Uebung der Logik, und zwar billig auf die Weise, wie man sie im gemeinen Leben natürlich zu üben pfl eget; die Aufmerksamkeit wird dadurch zum Vergleichen und Unterscheiden gewöhnet, zwo Fertigkeiten, welche die Quelle alles gesunden Verstandes sind“ (ebd., S. 101).

Es war exakt eine solche „technische Ansicht“ der Naturgeschichte, die im zweiten Lehrplanentwurf der Deputation (§ 16) und im Normalplan von 1816 (§ 2) ausdrücklich aus dem Unterricht verwiesen wurde. Und bezeichnenderweise wurde der Begriff einer „praktischen Übung der Logik“, den Resewitz speziell in Verbindung mit der Naturgeschichte verwendete, von Schleiermacher später mit dem Deutschunterricht in Verbindung gebracht.

Die zwischen den beiden Inhaltsauffassungen bestehende Differenz ist am besten durch eine Charakterisierung ihrer jeweils zum Gegenstand gemachten *Beziehungen* aufzeigbar. Gegenstand des naturhistorischen Unterrichts bei Resewitz waren Naturgegenstände, *insofern* sie in wohlbestimmten, bekannten alltagspraktischen Anwendungskontexten standen. Für den

Unterricht wurden die Naturobjekte unter dem selektiven Gesichtspunkt ausgewählt, stoffliche Grundlagen der gegebenen Formen menschlicher Arbeit zu sein. Was als Unterrichtsinhalt zur Sprache kam, richtete sich unmittelbar nach den Relevanzkriterien der außerschulischen Praxis und (gewerblichen) Nutzbarkeit der Objekte. Gegenstand und Anwendung waren nach dieser Konzeption identisch: Zwischen Unterrichtsgegenstand und außerschulischer Anwendung oder zwischen dem Wissen, über das hinterher der Schüler, und dem Wissen, über das der Berufspraktiker verfügte, wurde konzeptionell nicht differenziert. Ebenso wenig unterschied sich das, was der Lehrer laut Resewitz im Unterricht zu tun hatte, in irgendeiner Weise von dem, was ein *aufgeklärter Praktiker*, zum Beispiel ein erfahrener Handwerker in der gleichen Situation getan hätte: sich an das Lehrbuch halten, die dort aufgeführten Arten durchgehen, sie in natura vorzeigen und ihren Gebrauch und Nutzen erklären, daraufhin alles abfragen (Resewitz 1773, S. 100), eine Aufgabenstellung, die er vermutlich in der Tat besser als die Lehrer bewerkstelligen könnte, die in den Lateinschulen des 18. Jahrhunderts in die Verlegenheit kamen, naturhistorische Lektionen zu geben.

Die Behauptung wäre zu weit gegriffen, dass demgegenüber bei Willdenow und Erman bereits ausgeprägte Vorstellungen von der *Eigenständigkeit der Lehrertätigkeit* und ihren besonderen Anforderungen bestanden hätten; gleichwohl ist die Differenz zwischen beiden Positionen unter diesem Aspekt bedeutsam. Für die Problemlösung einer ja beiderseits angezielten substantiellen Verbesserung des naturhistorischen Unterrichts wählten Erman und Willdenow nämlich einen anderen Bezugshorizont: Weder der Praktiker noch der akademische Naturforscher, sondern der universitär gebildete Lehrer, ausgestattet mit einem systematischen Überblick über das Fach und dem Wissen um die einschlägigen Quellen, wurde hierfür ins Spiel gebracht.

Die konzeptionelle Trennung zwischen Gegenstand und Anwendung, Zeichen und Bezeichnetem spielte auch für die veränderte Bedeutung eine Rolle, die bei Erman und Willdenow gegenüber Resewitz der Rekurs auf das Alltagswissen erhielt. Sollten die Schüler bei diesem durch Beispiel, Vorzeigen, Erklären und Wiedergeben das *empirisch Gegebene* kennenlernen und in die Lage versetzt werden, es als solches zu reproduzieren und verständlich zu handhaben – wobei im Unterricht nach den gleichen Regeln der Logik verfahren wurde wie im „gemeinen Leben“ –, ergab sich demgegenüber im Konzept der Deputationsmitglieder eine analytische Differenzierung zwischen empirisch-deskriptiven und theoretisch-konstruktiven Aspekten des Gegenstandes. Die Benennung der Objekte sollte sowohl nach dem Sprachgebrauch des gemeinen Lebens als auch nach der Wissenschaftssystematik, „nach dem System“, vorgenommen werden. Erman fügte noch den Gesichtspunkt hinzu, man müsse von den einheimischen Naturprodukten insbesondere „das Merkwürdige“, „das nicht bereits vom gemeinen Leben her Bekannte“ vortragen. Das bedeutete für den Aneignungsprozess der Schüler, dass der Gegenstand im Horizont zweier verschiedener und in bestimmtem Sinne gegensätzlicher Kontexte und „Sprachen“ dargeboten und bezeichnet wurde. Hierdurch fand eine Relativierung des Alltagswissens durch wissenschaftliche Theorie statt, wobei gleichzeitig aber auch die wissenschaftliche Bezeichnungsweise nicht absolut gesetzt wurde. Vielmehr wurde so eine gewisse Dekontextualisierung des Alltagswissens durch eine Rekontextualisierung mithilfe einer übergreifend systematisierenden Begriffsbildung und der Klassifikationskriterien der Wissenschaft betrieben. Beide „Sprachen“ und Kontexte zueinander in Beziehung zu setzen, bedeutete jedoch auch, dass der Gegenstand des Unterrichts nicht schlicht mit dem der Wissenschaft identisch war, sondern von vornherein durch bestimmte Vorstellungen von der Logik der Aneignung relativiert wurde – ein wichtiger Schritt in der Herausbildung

einer Unterscheidung zwischen wissenschaftlichem Objekt und „Lehrobject“ bzw. einer spezifisch pädagogischen Inhaltsauffassung.

Im Fachklassensystem, das Resewitz in Anschlag brachte, gab es zwar auch die naturwissenschaftliche Systematik, aber bezeichnenderweise in einer anderen Lektion. Es war hier dem Zufall überlassen, ob man neben der unmittelbar anwendungsorientierten Darbietung des Gegenstandes auch die theoretisch systematisierende Darbietung in der anderen Lektion erfahren würde. Eine Beziehung zwischen beiden Formen – zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen – gab es hier nicht und damit auch keine Möglichkeit, beide in ihrer wechselseitigen Ergänzungsfunktion für den Aneignungsprozess fruchtbar zu machen. Eine Erweiterung des Unterrichts bestand in der Resewitzschen Konzeption im Wesentlichen nur in einem quantitativen Sinne, durch Vergrößerung der Anzahl der betrachteten Objekte.

Welche Rolle die Frage des Klassensystems in den Bemühungen um eine Effektivierung des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts in den Lehrplanberatungen spielte, erweist sich auch an bestimmten Passagen des Gutachtens, das das korrespondierende Mitglied der Deputation, der Stettiner Schulrat Bartholdy „Über Stufenfolge, Methode und Umfang des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts auf gelehrten Schulen“ verfasste.

Als eines der größten Hindernisse auf dem Wege einer Verbesserung dieses Unterrichts nannte Bartholdy neben der zu geringen Stundenzahl für diesen Fächerbereich den Umstand, dass man bestimmten Mängeln des bis dahin bestehenden Klassensystems – die dazu geführt hätten, dass sich die Lehrer in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Stunden ungebührlich mit Hilfestellungen für schlecht vorbereitete Schüler abgeben müssten – auf einigen Schulen mit der Einführung eines „völligen Zeit-Parallelismus für jeden Lehr-Gegenstand auszuweichen versucht“ habe. Es sei ihm noch zweifelhaft, so Bartholdy, ob das Heilmittel oder das vorherige Übel verderblicher sei, denn solch ein Parallelismus der Stunden lasse sich nur dadurch erreichen, „daß jeder Lehrer eine größere Anzahl zum Teil sehr weit voneinander liegender Gegenstände vorzutragen bekommt, die sich noch obendrein mit jeder Veränderung in dem Lehrer-Personale wieder abändern“. Jeder Lehrgegenstand erfordere jedoch seine eigentümlichen Kenntnisse, und es mache in der Tat einen weit größeren Unterschied im Wert des Unterrichts als man meistens zu glauben scheine, ob der Lehrer sich das Material für seinen Unterricht nur vor der Stunde notdürftig zusammengesucht oder ob er den Gegenstand jahrelang und nach allen seinen Beziehungen durchdacht habe. Ohne eine völlige Herrschaft über den Gegenstand sei es dem Lehrer unmöglich, teils – „wie es bei dem wissenschaftlichen Vortrage der Mathematik der Fall sein muß“ – die Sätze aus dem Inneren der Schüler zu entwickeln und sie sie selbsttätig „erfinden“ zu lassen, teils auf Rückfragen der Schüler zum Vorgetragenen „nach dem Maße ihrer Vorkenntnisse und ihrer Subjektivität“ angemessen zu antworten. Die gründliche Materialkenntnis ermögliche dem Lehrer erst, den größeren Teil seiner Kraft auf Form und Methode seines Vortrags zu verwenden. „Wenigstens gestehe ich sehr gern, daß ich mir selbst mit jedem ersten Vortrage über ein Lehr-Objekt, wenn ich auch vorher damit jeher vertraut genug zu sein glaubte, durchaus nicht genügt habe und daß ich bei jedem auch noch so oft wiederholten Vortrage immerfort wieder neue Kunstgriffe entdecke, ihn bei der nächsten Wiederholung noch besser einzurichten“. Erst durch stetige und eifrige Beschäftigung mit demselben Gegenstand finde sich jener sich von selbst erzeugende Enthusiasmus und jene Art von Begeisterung beim Lehrer ein, „die für den Erfolg und das Gelingen alles Lehrens von unendlichem Wert ist“ (Bartholdy, Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 86v-87v). Die Kompetenz des Lehrers, auf die „Subjektivität“ der Schüler einzugehen, bezog sich auf die genuin pädagogische Aufgabenstellung, ein System von Kenntnissen aufzubauen, so dass die

geistigen Kräfte der Schüler in Anspruch genommen und sukzessive entwickelt wurden. Nur dann würden sie schließlich als Subjekte darüber verfügen.

Auch der curricularen Aufeinanderfolge von Naturgeschichte und Physik, wie sie von der Deputation vorgesehen wurde, lag die Vorstellung zugrunde, der Aufbau eines subjektiven Kenntnissystems bei den Schülern erfordere bestimmte Hierarchisierungen des Gegenstandes – vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Besonderen zum Allgemeinen. Man nahm an, dass für eine Beschäftigung mit der Physik schon gewisse Fähigkeiten zu abstrakterem, spekulativem Denken unerlässlich waren. Solche Vorstellungen von Hierarchisierungen des Fachinhalts, die aus pädagogischen Gründen unter Umständen abweichend von der Logik des Gegenstandes vorgenommen wurden, waren mit einem Jahrgangsklassensystem letztlich besser vereinbar.

Ausschluss der „technischen Ansicht“ der Naturgeschichte aus der allgemeinbildenden Schule war nicht gleichbedeutend mit einem Verzicht auf die Relevanz des Faches für die ökonomische Praxis des Bürgertums – im Gegenteil. Vielmehr lag dem ein verändertes Praxiskonzept zugrunde. Durch seine Umstrukturierung und Einstellung in das Bildungsstufenmodell wurde das Fach auch explizit mit der Multifunktionalität der Gymnasien in Verbindung gebracht: Man müsse bedenken, dass das Gymnasium die höhere Stadtschule enthalte, und auf dieser solle diejenige Klasse der Gesellschaft gebildet werden, die – „ohne gerade auf dem Standpunkt der Wissenschaft zu stehen“ – sich dadurch von der übrigen Volksmasse unterscheide, dass sie mit ihrer Tätigkeit nicht an den Umkreis des Staates oder gar nur einer Provinz geheftet sei. Mit Blick auf die internationale Ausdehnung des Warentausches hieß es, dass diese Klasse gegenüber der Beschränkung auf ein Staatsgebiet oder eine Region „schon in der kultivierten Welt überhaupt“ wurzele, mit den „wissenschaftlichen Menschen im Staate sowie mit den Ausländern in vielfache unmittelbare Berührung“ komme und sich durch diesen Umgang „zu einer Ahndung des Allgemeinen und also zu einer höheren Bildung“ eigne. Deshalb seien dieser Klasse erweiterte Kenntnisse der Geschichte und der Natur unentbehrlich: „Ja, ohne das Talent der lebendigen Naturanschauung, welches von dem technischen, das in die Spezialschule gehört, gar sehr unterschieden werden muß, ist die Bildung, an welcher es dieser Klasse noch fehlt, und die größere allgemeine Anstelligkeit derselben, die so vorteilhaft auf das Ganze wirken müßte und sich hernach auch als Erfindsamkeit in den einzelnen Zweigen zeigt, nicht zu erreichen“ (erster Lehrplanentwurf, 1810, Rep. 76 VII neu Sekt. 1 A Teil II Nr. 14 Bd. 1, Bl. 44).

„Erfindsamkeit“ als Vermögen der Erzeugung neuen Wissens und neuer, bisher unbekannter Anwendungen war der Terminus, der treffend auf den Punkt brachte, welchen Veränderungen seiner Funktionsbestimmung der naturwissenschaftliche Unterricht im Rahmen der Institutionalisierung von Allgemeinbildung unterzogen wurde. Es ging nicht mehr um einen möglichst direkten und unmittelbaren Bezug zwischen Kenntnissen und Anwendung, sondern um eine größere Abstraktheit, Theoretizität und Konstruktivität des Wissens als Basis für die Erweiterung seines Anwendungsbezugs. Ebenso wie die Herausbildung einer relativen Autonomie der Schule war dafür die Konstituierung einer spezifisch pädagogischen Inhaltsauffassung – des „Lehrens“ als eines vom Wissen und Tun des Berufspraktikers Unterschiedenes – unerlässlich.

Gegenüber aufklärerischen Inhaltskonzeptionen trat in den Lehrplanberatungen der Deputation ein weiteres wichtiges Moment der Unterscheidung hervor. Es handelt sich um den Fortfall moralischer Belehrungen. Resewitz wurde nicht müde, sie wie in allen Lektionen, so auch an die Naturgeschichte zu knüpfen: „Bey diesem Unterricht findet der Lehrer oft Gelegenheit, einen Wink zu geben, daß die Producte der Natur lauter angenehme und nützliche

Gaben Gottes sind: und läßt seine Schüler gleichsam sehen und fühlen, wie gut Gott sey, wie sehr er für alles gesorget habe, und wie viel Liebe er verdiene“ (Resewitz 1773, S. 101). Das Bildungsstufenmodell machte solche Formen der Gesinnungsbildung im Grunde überflüssig. Es stellte insofern eine wichtige Voraussetzung für die Konstituierung eines naturwissenschaftlichen Weltbildes durch die Schule und für den Einbezug naturwissenschaftlicher Interpretationsmuster ins Alltagswissen dar. – In welchem Verhältnis stand dazu die Beibehaltung des Religionsunterrichts im gymnasialen Fächerkanon?

Religionsunterricht

Der Religionsunterricht wurde, wie gesagt, im Lehrplanentwurf von 1811 an exponierter Stelle erwähnt, nämlich im Zusammenhang mit der Definition der Schule als eines „pädagogischen Instituts“ und der intendierten Einheit von Unterricht und Disziplin (§ 11). Für die Konstituierung einer solchen Einheit erhielt er durch das Bildungsstufenmodell einen spezifischen Stellenwert. In demselben Rundschreiben vom 6. Juni 1810, mit dem die ordentlichen Mitglieder der Deputation zum Votum über die Frage der Lektionsverteilung aufgefordert wurden, setzte Schleiermacher auch die Frage auf die Tagesordnung, ob „in den Lehrplan für gelehrte Schulen ein eigener Religionsunterricht aufgenommen werden (soll) oder nicht“ (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 9; vgl. Kade 1925, S. 48; Spranger 1910, S. 241f.; Schwartz 1910a, S. 156ff.).

Der Religionsunterricht war somit eines der ersten Fächer überhaupt, die unter dem Aspekt der Neugestaltung des Schulwesens beraten wurden, und ihm kam hierfür auch eine besondere Bedeutung zu: In den Beratungen wurden insbesondere an diesem Fach bestimmte generelle Momente der Funktion des neuen Schulwesens festgemacht, und das Verhältnis von Gesinnungsbildung und Kenntniserwicklung, Erziehung und Unterricht stand hier in besonders expliziter Form zur Diskussion. Zur Rekonstruktion des Meinungsbildungsprozesses über die Beziehungen zwischen sozialen und kognitiven Aspekten des Wissens sind diese Beratungen der Deputation demnach sehr aufschlussreich; dies gilt vor allem auch für die Wissensauffassung Schleiermachers und für seine Arbeitsweise. Es interessiert hier nicht, welchen Veränderungen die Inhalte des Faches im Einzelnen unterzogen wurden.

Stellungnahmen zu der genannten Frage wurden von allen ordentlichen Mitgliedern und von Schleiermacher (1810b) abgegeben. Unter Einschluss der Voten und des Ergebnisses der gemeinsamen Beratung zu der Frage in der Sitzung vom 18. Juni 1810 verfasste Schleiermacher (1810a) anschließend ein Gutachten, das als abschließende Stellungnahme der Deputation zum Religionsunterricht anzusehen ist.

In seinem Votum ging Schleiermacher von einer begrifflich-analytischen Unterscheidung zwischen „Gesinnung“ und „Einsicht“ aus. Auf ihrer Grundlage stellte er fest, dass das Lernen und der Erwerb von Kenntnissen „nach der gewöhnlichen Ansicht [...] nur die Nebensache, nur ein notwendiges Mittel“ sei, während als das Wesentliche und als der eigentliche Zweck des Religionsunterrichts „die Belebung der Gesinnung, das wahre, lebendige Sichanschließen an die Gemeine“ angesehen werde. Diese herkömmliche Ansicht lehnte Schleiermacher ab, und zwar mit der bemerkenswerten Begründung, dass „*auf die Gesinnung zu wirken [...] niemals ein unmittelbares Objekt für die Schule*“ sein könne. Der Schullehrer könne nur gelegentlich und in fragmentarischer Form auf die Gesinnung Einfluss nehmen, sofern er selbst innerlich lebendig sei. Dies jedoch hielt Schleiermacher „bei der gegenwärtigen Lage der Sache“, nämlich der Seltenheit religiöser Schulmänner, kaum für gegeben. Zwar müsse dem Staat daran gelegen sein, dass seine Bürger religiös, aber auch daran, dass sie va-

terlandslieband seien. „Er tut für das letztere dennoch nirgend etwas Besonderes; warum soll er es für das erstere tun, da dies zu bewirken zumal schon der Zweck einer andern Anstalt ist, der Kirche“ (Schleiermacher 1810b, S. 143, Herv. IL). Den Religionsunterricht einem Geistlichen zu übertragen, bedeute nur, etwas in die Schule hineinzupflanzen, was ohnehin schon geschehe. Soweit zu den Gründen, die gegen einen schulischen Religionsunterricht sprächen.

Für einen schulischen Religionsunterricht spreche jedoch, dass die Kirche die *verschiedenen Stufen der Bildung* nicht unterscheide und ihr Unterricht für die Jugend aller Klassen derselbe sei. Selbst wenn also der kirchliche Religionsunterricht die Belebung der Gesinnung überall vortrefflich gewährleiste, so vernachlässige er doch alles, was dabei nicht Gesinnung, sondern Einsicht sei. Die Kirche fordere Einsicht nur von ihren künftigen Klerikern und sei sicher, dass diese sie in ihrem theologischen Studium erlangten. Anders als die Kirche erwarte der Staat diese Einsicht jedoch bei allen, die künftig die Kirche „als eine vom Staat adoptierte und benutzte Anstalt“ leiten sollen, also von allen Staatsdienern und im weiteren Sinne von allen höher Gebildeten. Er müsse demzufolge etwas tun, um diese Einsicht in die Religionsachen auf seinen Bildungsanstalten hervorzubringen.

Streng genommen stünden sich die Gründe für und gegen einen schulischen Religionsunterricht, wie man sehe, gar nicht entgegen. Die Auflösung des scheinbaren Streits liege nämlich darin, „daß bei dem Religionsunterricht auf gelehrten Schulen die Einsicht die Hauptsache sein muß und die Belebung der Gesinnung die Nebensache, und so in der Form einer allgemeinen historischen Darstellung der christlichen Lehre und Kirche scheint er mir beibehalten werden zu müssen. So verschwindet auch die Schwierigkeit, welche aus dem Zusammensein verschiedener Religionsgenossen auf den Schulen entsteht, welches dieser Art des Unterrichts gar nicht entgegensein kann. So auch die, dass es an qualifizierten Lehrern fehlen werde oder dass der Prediger in der Schule immer seine gewohnte Katechisation wiederholen werde. Dringend aber scheint, wenn er diese Richtung bekommen soll, die Anfertigung eines hierzu besonders eingerichteten Handbuchs“ (ebd., S. 144).

Die Kirche hatte also ebenso wie die Schule nach Auffassung Schleiermachers in der Frage der Gesinnung bestimmte Funktionen zu erfüllen. Er unterschied sie jedoch im Hinblick auf die jeweils zum Einsatz gebrachten Mittel wie auch auf die jeweiligen Zielsetzungen voneinander. Gegenüber der *unmittelbaren* Einwirkung auf die Gesinnung im kirchlichen Religionsunterricht erhielt die Einwirkung auf die Gesinnung in der Schule grundsätzlich einen pädagogischen Unterbau. Auch der Religionsunterricht in der Schule wurde erst dadurch in den *Bildungsprozess* eingestellt: Gesichtspunkte wie der Aufbau des Faches nach Klassen und Bildungsstufen, das Alter der Schüler und eine dementsprechende Hierarchisierung des Fachinhalts konnten berücksichtigt werden. So fände eine kognitive Entwicklung statt, in deren Ergebnis die Schüler wirklich etwas über die geschichtliche Entwicklung des Christentums und der christlichen Kirche wüssten, anstatt durch die „gewohnte Katechisation“ des Predigers notgedrungen zu glauben, was ihnen vorgesetzt wurde. Gerade dass die Schule als Institution die Möglichkeit einer pädagogischen und curricularen Strukturierung des Religionsunterrichts und damit die Möglichkeit zur Konstituierung eines veränderten, kognitiv-intellektuell – über „Einsicht“ – *vermittelten* Typs von Gesinnung bot, gab den Begründungshorizont ab, der die Aufnahme von Religionsunterricht als allgemeinbildendes Schulfach ermöglichte.

Schleiermacher rekurrierte hier auf eine begriffliche Differenzierung, die er, wie wir noch sehen werden, bereits in seiner Auseinandersetzung mit den Schulreformplänen des Oberschulkollegiums bzw. ihrer Darstellung durch den Oberkonsistorialrat Zöllner verwendet hatte, nämlich die Unterscheidung von Unterricht und Erziehung. Wurde in der Argumentation

gegenüber Zöllner jedoch generell die Besonderheit der Erziehungsfunktion der Schule für die Verallgemeinerung des Wissens gegenüber bloßer Wissensanhäufung ins Blickfeld gerückt, so ging es hier speziell darum, dem schulischen Religionsunterricht auch eine genuine Unterrichtsfunktion zuzuweisen. Wie in der Zöllner-Rezension (Schleiermacher 1805) ging es dabei prinzipiell um die Auseinandersetzung mit Funktionsbestimmungen öffentlicher Erziehung, in denen „Unterricht“ und „Erziehung“ in der einen oder anderen Form entweder völlig auseinanderfielen oder miteinander kurzgeschlossen wurden.

In Bezug auf die jeweiligen gesellschaftspolitischen Zielsetzungen des kirchlichen und des schulischen Religionsunterrichts lassen sich zwei Aspekte des Votums unterscheiden. Anders als offenbar nach der bisherigen Ansicht ging es nach Auffassung Schleiermachers beim schulischen Religionsunterricht nicht um den Anschluss des Individuums an die Gemeinde – dies sei Sache des kirchlichen Religionsunterrichts –, sondern um den Einbezug der religiösen Gesinnung in die Bildung der Staatsdiener und der höher Gebildeten überhaupt. Die Zielsetzung schulischen Religionsunterrichts wurde insofern auf eine andere Institution, nämlich den Staat bezogen und das Fach damit in einen anderen funktionalen Kontext gestellt.

Der Funktionsverlagerung auf den Staat und die Leitung der öffentlichen Angelegenheiten anstelle der Kirche und lokalen Religionsgemeinschaft korrespondierte neben der „Verwissenschaftlichung“ des Faches eine Vergesellschaftung im Hinblick auf die Adressaten: Die bisher den künftigen Klerikern überlassene intellektuelle Einsicht in die kirchlichen Angelegenheiten, wie sie zuvor durch das universitäre Theologiestudium erworben wurde und damit Sache von Spezialisten war, wurde hier zur „Hauptsache“ schon des allgemeinen schulischen Religionsunterrichts deklariert. Schleiermacher trug damit der sich verändernden Realität und gesellschaftspolitischen Perspektive des Bürgertums Rechnung, blieb Religiosität doch in dieser Form als Bestandteil des Weltbildes erhalten, ohne mit der Autonomie des Individuums als genereller Zielvorstellung von Allgemeinbildung in Gegensatz geraten zu müssen. Die zugrundeliegende Religionsauffassung Schleiermachers beinhaltete die Annahme, dass ein rationales Verhältnis des Individuums zur Kirche und zur Geschichte des Christentums nicht nur möglich, sondern für die weitere Bewahrung der Religiosität unverzichtbar sei.

Was das damals bedeutete, verdeutlicht ein Passus aus einer Selbstbiographie Schleiermachers von 1794. Im Alter von ungefähr vierzehn oder fünfzehn Jahren wurde er zusammen mit seinem jüngeren Bruder von seinem Vater, einem reformierten Feldprediger, in die Erziehungsanstalt der Herrnhuter Brüdergemeinde, einer pietistischen Sekte, geschickt. Solange der Antrag auf den Besuch dieser Schule noch lief, hielt sich die Familie einige Wochen in Gnadenfrei bei der dortigen Brüdergemeinde auf,

„[...] und hier wurde der Grund zu einer Herrschaft der Fantasie in Sachen der Religion gelegt, die mich bei etwas weniger Kaltblütigkeit wahrscheinlich zu einem Schwärmer gemacht haben würde, der ich aber in der Tat mancherlei schätzbare Erfahrungen verdanke, der ich es verdanke, daß ich meine Denkungsart, die sich bei den meisten Menschen unvermerkt aus Theorie und Beobachtung bildet, weit lebendiger als das Resultat und den Abdruck meiner eigenen Geschichte ansehen kann.

Ich hatte schon mancherlei religiöse Kämpfe bestanden. Die Lehre von den unendlichen Strafen und Belohnungen hatte schon meine kindische Fantasie auf eine äußerst beängstigende Art beschäftigt, und in meinem elften Jahre kostete es mich mehrere schlaflose Nächte, daß ich bei der Berechnung des Verhältnisses zwischen den Leiden Christi und der Strafe, deren Stelle dieselben vertreten sollen, kein beruhigendes Fazit bekommen konnte.

Jetzt ging ein neuer Kampf an, der durch die Art, wie die Lehre von dem natürlichen Verderben und den übernatürlichen Gnadenwirkungen in der Brüdergemeinde behandelt und fast

in jeden Vortrag verwebt wird, veranlaßt wurde und fast so lange gedauert hat, als ich ein Mitglied derselben gewesen bin. Meine eigene Erfahrung gab mir zu den ersten dieser beiden Hauptstützen des asketisch-mystischen Systems Belege genug, und ich kam bald dahin, daß mir jede gute Handlung als verdächtig oder als ein bloßes Werk der Umstände erschien. So war ich also in dem qualvollen Zustande, den man unseren Reformanten so häufig als ihr Werk vorwirft: es war mir etwas genommen, meine Überzeugung von dem eigenen moralischen Vermögen des Menschen, und noch nichts zum Ersatze gegeben. Denn vergeblich rang ich nach den übernatürlichen Gefühlen, von deren Notwendigkeit mich jeder Blick auf mich selbst mit Hinsicht auf die Lehre von dem künftigen Vergeltungs-Zustande überzeuete, von deren Wirklichkeit *außer mir* mich jeder Vortrag und jeder Gesang, ja jeder Anblick dieser bei einer solchen Stimmung so einnehmenden Menschen überredete und die nur von *mir* zu fliehen schienen [...]“ (Schleiermacher 1794, S. 3f.).

Noch für die Zeit zwei, drei Jahre später – Schleiermacher besuchte mit einem engen Freund zusammen das Seminar in Barby, „eigentlich die Universität der Brüdergemeinde“ – hieß es: „Wir jagten immer noch vergeblich nach den übernatürlichen Gefühlen und dem, was in der Sprache jener Gesellschaft der Umgang mit Jesu hieß; die gewaltsamen Anstrengungen der Fantasie waren unfruchtbar und die freiwilligen Hilfsleistungen derselben zeigten sich immer als Betrug“ (ebd., S. 5f.). Kurz darauf jedoch, auch dies wird in der Selbstbiographie beschrieben, wandte Schleiermacher sich vom Pietismus ab, Bekehrungsversuche fruchteten nichts mehr. Er selbst brachte diesen Ablösungsprozess in enge Verbindung mit dem Wissen, das er in der Schule erworben bzw. sich – zum Teil heimlich und auf verbotenen Pfaden – zusammen mit seinem Freund angeeignet hatte. Der eigene „Untersuchungsgeist“ und eigene philosophische Versuche, angeregt durch die Lektüre klassischer griechischer Philosophen und Literaten, führten schließlich zu Begriffen und Weltbildern, die mit denen der Herrnhuter nicht mehr vereinbar waren.

Die spekulative Theologie, die Schleiermacher später entwickelte, beinhaltete als eines ihrer kennzeichnenden Merkmale, dem Individuum ein persönlicheres Verhältnis zur eigenen Religiosität zu ermöglichen, das in Verbindung mit dem Verzicht auf Erlebnisse ekstatischer Seligkeit als Beweis wahrer Frömmigkeit vielleicht am ehesten mit David Riesmans (1956) Unterscheidung zwischen „außengeleiteter“ und „innengeleiteter“ Moral bezeichnet werden kann, wobei das Individuum im Grunde erst dann autonom und im Rahmen der historisch besonderen gesellschaftlichen Bedingungen selbstbestimmt ist, wenn es beide Aspekte eigenverantwortlich relativieren kann.

Diese von vielen Seiten damals als radikal empfundene Veränderung in der Auffassung von Religiosität war auch der Punkt, der den jungen Friedrich Engels an Schleiermachers Theologie faszinierte. In einem Brief an Friedrich Graeber schrieb Engels, damals achtzehn- oder neunzehnjährig: „In meinem vorigen Briefe warf ich Dir eine Masse skeptischer Klötze hin, ich würde das Ding anders angefaßt haben, wenn ich damals schon die Schleiermachersche Lehre gekannt hätte. Das ist denn doch noch ein vernünftiges Christentum; das leuchtet doch jedem ein, auch ohne daß man es grade annimmt, und man kann den Wert anerkennen, ohne sich an die Sache anschließen zu müssen. Was ich von philosophischen Prinzipien in der Lehre fand, habe ich schon angenommen [...]. Hätte ich die Lehre früher gekannt, ich wäre nie Rationalist geworden, aber wo hört man so was in unserem Muckertale? Ich habe eine rasende Wut auf diese Wirtschaft, ich will mit dem Pietismus und dem Buchstabenglauben kämpfen, solange ich kann. Was soll das Zeug? Was die Wissenschaft, in deren Entwicklung jetzt die ganze Kirchengeschichte liegt, verwirft, das soll auch im Leben nicht mehr existieren. Mag der Pietismus früher ein historisch berechtigtes Element in der Entwicklung der Theologie

gewesen sein; er hat sein Recht bekommen, er hat gelebt und soll sich nun auch nicht weigern, der spekulativen Theologie zu weichen. Nur aus dieser läßt sich jetzt etwas Sicheres entwickeln. Ich begreife nicht, wie man noch versuchen kann, den wörtlichen Glauben an die Bibel zu halten oder die unmittelbare Einwirkung Gottes zu verteidigen, da sie sich doch nirgends beweisen läßt“.

Und etwas weiter unten, sich mit ganz ähnlichen Problemen plagend, wie Schleiermacher sie in seiner Selbstbiographie beschrieb, heißt es dann: „Daß ich ein Sünder bin, daß ich einen tiefliegenden Hang zur Sünde habe, erkenne ich wohl an und halte mich durchaus von aller Werkgerechtigkeit fern. Aber, daß diese Sündlichkeit im Willen des Menschen liege, erkenne ich nicht an. Wohl gebe ich zu, daß in der Idee der Menschheit die Möglichkeit zur Sünde zwar nicht liege, aber in ihrer Realisierung *notwendig liegen müsse*; ich bin somit gewiß so bußfertig, wie es nur jemand verlangen kann; aber, lieber Fritz, daß durch die Verdienste eines Dritten meine Sünden sollen gehoben werden, das kann kein denkender Mensch glauben. Denke ich unabhängig von aller Autorität darüber nach, so finde ich mit der neueren Theologie, daß die Sündlichkeit des Menschen in der notwendig unvollkommenen Realisation der Idee liege; daß darum das Streben eines jeden sein müsse, die Idee der Menschheit in sich zu realisieren, d.h. sich Gott gleichzumachen an geistiger Vollendung. Das ist etwas ganz Subjektives – wie soll die orthodoxe Erlösungstheorie, die ein Drittes setzt, etwas Objektives, dieses Subjektive vollbringen? [...] von jener ekstatischen Seligkeit, von der ich auf unsern Kanzeln so oft hörte, habe ich nie etwas verspürt [...]. Die Religion ist Sache des Herzens, und wer ein Herz hat, der kann fromm sein; wessen Frömmigkeit aber im Verstande oder auch in der Vernunft Wurzel hat, der hat gar keine. Aus dem Herzen sprießt der Baum der Religion und überschattet den ganzen Menschen und saugt seine Nahrung aus der Luft der Vernunft; seine Früchte aber, die das edelste Herzblut in sich tragen, das sind die Dogmen; was drüber ist, das ist vom Übel. Das ist Schleiermachers Lehre, und dabei bleibe ich“ (Engels 1839, S. 403ff.). – Erhellend ist auch die Darstellung der Schleiermacherschen Theologie von David Friedrich Strauß, der damals, so auch in Engels' Brief, mit Schleiermacher zusammen dem „Jungen Deutschland“ zugerechnet wurde (vgl. Strauß 1839).

Schleiermacher betrachtete die Aufnahme von Religionsunterricht in den Kanon der allgemeinbildenden Unterrichtsfächer später nur noch als eine Konzession an den Prozess der Ablösung des Staates und der Schule von der Kirche. In seinen Vorlesungen von 1826 heißt es: „Was nun den Religionsunterricht, der in öffentlichen Anstalten erteilt wird, betrifft, so bin ich der Meinung, daß dieser ganz erspart werden kann. Es ist dieser Unterricht nur ein Rest aus früherer Zeit, in der diese Anstalten, kirchlichen Ursprungs, der Kirche untergeordnet waren. Jetzt sind sie nicht mehr kirchliche Anstalten; die Jugend wird als Bestandteil der Gemeinde betrachtet, und die Kirche nimmt ihr Interesse an der Jugend dadurch wahr, daß diese in der Familie an die Geistlichen der Gemeinde gewiesen wird. Es scheint ein Vorwurf der Unzulänglichkeit des Konfirmandenunterrichts darin zu liegen, wenn man nicht nur einen vorbereitenden, sondern einen jenem parallel laufenden und nachfolgenden Unterricht in den öffentlichen Anstalten für notwendig hält. Der Unterricht in Schulen wird seinen paränetischen [ermahnenden] Charakter verlieren, und namentlich in den Gymnasien wird die Katechese aufhören, dies zu sein, und statt das religiöse Prinzip beleben und zu entwickeln, lehrt man dann eigentlich schon Theologie. So gewinnt der Religionsunterricht ganz das Ansehen einer Vorübung für den künftigen Beruf: dann müßte er aber auch nur für Theologen sein und nicht ein allgemeiner“ (Schleiermacher 1826, S. 339f.). Die Vermittlung der nötigen Kenntnisse der historischen Entwicklung der christlichen Kirche solle der Geschichtsunterricht gewährleisten.

Die differenzierte Argumentation des Votums von 1810, mit der Schleiermacher sich damals noch explizit für einen schulischen Religionsunterricht aussprach, ist von Spranger dahingehend interpretiert worden, dass Schleiermacher in der Frage im Zweifel gewesen sei. Mit Blick auf das Gesamtgutachten der Deputation, das Schleiermacher verfasste (die spätere Meinungsänderung in den pädagogischen Vorlesungen ist nicht gemeint), schlussfolgert Spranger: „Ein Anhänger dieses nichtkirchlichen Religionsunterrichts war er schon damals nicht. Denn die Schule war für ihn in erster Linie Lehrinstitut; etwas von der äußerlichen Staatsauffassung, die Schleiermacher wie allen seinen Zeitgenossen nun einmal im Blute lag, scheint auf seine Ansicht von der Schule übergegangen zu sein: ‚Auf die Gesinnung zu wirken kann niemals ein unmittelbares Objekt für die Schule sein‘. Freilich sprach auch manches wieder dagegen, den Religionsunterricht ganz der Kirche zu überlassen. Sollte nun die Schule Religion *lehren*, so konnte sie es nach Schleiermachers anfänglicher Ansicht nur in der Form einer allgemein historischen Darstellung der christlichen Lehre und Kirche. Da dann die Einsicht der Hauptzweck, und die Belebung der Gesinnung nur Nebenzweck gewesen wäre, so hätten die Anhänger aller Konfessionen diesem Unterricht beiwohnen können. Später, noch im Lauf dieser Verhandlungen, scheint sich Schleiermachers Glaube an die gesinnungsbildende Kraft der Schule gestärkt zu haben. Denn in einem zweiten Votum über denselben Gegenstand hält er es für möglich, daß sie in allen Stunden ‚unter der Form des Lehrens‘ auf die Gesinnung wirke, also auch im christlichen Religionsunterricht“ (Spranger 1910, S. 242).

Den Kern des Votums verfehlt diese Einschätzung ebenso wie den Gehalt des Gesinnungsbegriffs und dessen grundsätzliche Bedeutung in den Allgemeinbildungskonzeptionen des frühen 19. Jahrhunderts. Was „Lehren“ nach Auffassung Schleiermachers hieß, wird nicht analysiert, sonst hätte Spranger auf die enge Beziehung zur Gesinnungsbildung als Aufgabe der Schule stoßen können, die spätestens seit der Zöllner-Rezension dezidierte Meinung Schleiermachers war.

Die Meinungsänderung Schleiermachers anderthalb Jahrzehnte später in den pädagogischen Vorlesungen hing vermutlich auch damit zusammen, dass der Religionsunterricht leichter als jedes andere Schulfach jenen „ermahnenden“ Charakter annehmen und für Indoktrination als unmittelbare Einwirkung der Schule auf die Gesinnungsbildung vereinnahmt werden konnte, wie sie in *methodischer* Hinsicht einigen der pädagogischen Konzepte der Aufklärung vergleichbar war: Man habe in neuerer Zeit angefangen, an den öffentlichen Schulen den alten Zustand einer Betonung von Andachtsübungen und Religionsunterricht wiederherzustellen. Dies könne in keiner Weise als Fortschritt gelten. Die damit einhergehende einseitige Betonung einer bestimmten Auffassung des Christentums erzeuge Abneigung gegen Andersdenkende und verstoße gegen die pädagogische Aufgabe der Schule, stets die ausgleichenden Prinzipien im Auge zu haben (vgl. Schleiermacher 1826, S. 340).

Mit Spranger geht auch Kade davon aus, dass Schleiermacher „grundsätzlich [...] ein Gegner des nichtkirchlichen Religionsunterrichts (war), aber nicht aus Abneigung gegen die Religion, sondern aus Sorge um sie“, dass er „aber in der Praxis [...] den realpolitischen Faktoren Zugeständnisse machen (mußte)“ (Kade 1925, S. 54). Welche realpolitischen Faktoren hier gemeint sind, geht aus der Darstellung nicht hervor; es ist anzunehmen, dass Kade der Auffassung war, jeder ernsthafte Versuch seitens Deputation oder Sektion, Religionsunterricht aus dem allgemeinbildenden Fächerkanon herauszuhalten, wäre zum Scheitern verurteilt gewesen, was sicherlich eine zutreffende Vermutung wäre. Allerdings stand der Religionsunterricht als Bestandteil des Gymnasialunterrichts für die Mehrheit der Deputationsmitglieder auch gar nicht in Frage. Seltsamerweise werden die Stellungnahmen der ordentlichen Mitglieder für eine Einschätzung der Position Schleiermachers weder von Spranger noch von

Kade zur Kenntnis genommen, obwohl ihnen das entsprechende Material bekannt war.

Eine Darstellung der Voten der übrigen Deputationsmitglieder erweist das zweite Schleiermachersche Gutachten (vgl. Schleiermacher 1810a) nämlich als Ergebnis einer gemeinsamen Meinungsbildung.

Zunächst zur Stellungnahme Ermans, der einzigen, die tatsächlich gegen einen schulischen Religionsunterricht plädierte (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 10-11v; vgl. Schwartz 1910a, S. 158ff.). Grundsätzlich unterschied Erman zwischen einem „spekulativen“ Aspekt, nämlich der Darstellung der Idee der Gottheit, und einem „asketischen“ Aspekt im Sinne einer Einübung in die Entwicklung religiöser Gefühle und Willensbestimmungen des einzelnen und ordnete diesen beiden Aspekten eine historisch gewordene Trennung in zwei Arten des Religionsunterrichts zu: in das Studium der Theologie bzw. den Religionsunterricht im eigentlichen Sinne an Schulen und Universitäten und die asketische Erziehung zur Religiosität durch die Kirche. Auf der Grundlage dieser Unterscheidung kam Erman zu dem Ergebnis, dass das Bedürfnis und höchste Interesse der nicht-gelehrten Stände an der Religion durch die asketische Erziehung zur Religiosität bereits abgedeckt sei, wenn von der „Idee des Unendlichen“ gerade so viel behandelt werde, wie in der menschlichen Vernunft bereits liege und wohin sie ohnehin von sich aus führe. „Diese Grundlage nenne man wie man will: Ideal der Vernunft, intellektuelle Anschauung, ursprüngliches Gefühl des Unendlichen, erste Prämisse oder letzten Schlußsatz der Syllogismen einer natürlichen Theologie, genug sie existiert, ist leicht zugänglich und die menschliche Vernunft ist als religiös anerkannt“. An diese Eigenschaft der Vernunft müsse man nur anknüpfen, um zur „praktischen Veredlung des Menschen durch die symbolischen Hilfsmittel der Kirche zu gelangen“.

Der Staat weise jeden seiner Bürger an die Kirche, um dieses erste und edelste seiner Bedürfnisse zu befriedigen, „und kein Institut, welches sich auf bloßes Wissen bezieht, soll und kann die Stelle der Kirche vertreten. Selbst in den Dorf- und Bürgerschulen sollte demnach kein sogenannter Religions-Unterricht gestattet werden“ (Bl. 10). Erman verwies hierzu auf die besondere Affinität des Predigers zum Göttlichen, die diesen für die Aufgabe der Weckung religiöser Gefühle am geeignetsten erscheinen lasse. Hauptsächlich erweise jedoch der Erfolg des öffentlichen Gottesdienstes im Sinne eines positiven Einflusses auf die Sittlichkeit der Gemeindemitglieder, dass die Sitten offenbar nur dann in vollem Maße gedeihen könnten, wenn sie auf die Beziehung zwischen Pfarrer und Gemeinde gegründet seien. Nur für den Fall, dass die Jugend vom kirchlichen Religionsunterricht des Predigers aufgrund lokaler Verhältnisse abgeschnitten sei, könne an Schulen ein der Leitung des Predigers unterstellter Religionsunterricht stattfinden. „Jede Abweichung von dieser Norm entfernt ohnfehlbar das Volk um einen Schritt mehr von der echten Religiosität, wenn auch eine scheinbare Vielwisserei oder Aufklärerei in Religionssachen dafür sprechen sollte“ (Bl. 10v).

Aber auch die gebildeteren Stände müssten „eine von der Kirche ausgehende Ausbildung der Vernunft und der Gefühle für religiöse Gesinnung erhalten, keineswegs aber einen auf theoretische Erkenntnis und wissenschaftliche Spekulation Anspruch machenden Schulunterricht“. „Denn das Wissen ohne die Gesinnung, ohne die lebendige Einwirkung in die Willenstätigkeit“ sei für diese Stände ebensowenig sinnvoll wie für jeden anderen Stand, aber „für den Staat bei weitem nachteiliger“. Daher dürfe man in der religiösen Erziehung der gebildeteren Stände den theoretischen Anteil des ersten Religionsunterrichts noch weniger als beim Volke von den asketischen Aspekten abtrennen, müsse sie vielmehr, wenn die „lästige Schar der Sophisten“ nicht noch vermehrt werden solle, hier umso dringlicher miteinander verknüpfen. Nach Ansicht Ermans konnte dies nur der kirchliche Religionsunterricht in Verbindung mit Gottesdienst und Andacht leisten. „Es muß also auch für die gebildeteren Stände,

und zwar hauptsächlich für sie der Religionsunterricht nicht ausgehen von der Schule als ein Zweig des Lernens und Wissens, sondern von der Kirche in der Form einer religiösen Handlung, einer christlichen Vorübung“ (Bl. 10v). Wenn dadurch die Religiosität des einzelnen erst einmal begründet sei, so könne hinterher ein jeder, der den Beruf und die Neigung dazu fühle, die wissenschaftliche Ansicht der Religion auf rein theoretischem Wege erforschen, d.h. Theologie studieren. Da dies aber voraussetze, dass man sich gründlich mit dem Gebiet der Spekulation beschäftigt, so sei dies „wohl kein Gegenstand für die gelehrte Schule“ (ebd.).

Sollte trotz aller dieser Gründe, die dagegen sprächen, ein besonderer Religionsunterricht in die gelehrten Schulen aufgenommen werden, so dürfe dieser „schon an und für sich auf keinen Fall eine gleichartige wissenschaftliche Tendenz mit den übrigen Gegenständen des Lehrzyklus bekommen, um die üblen Folgen eines nicht asketischen ersten Unterrichts in der Religion zu vermeiden“. Dasselbe forderten schon die Prinzipien des neuen Schulplans; seine Tendenz, „alles auszuschließen, was nur entfernte Beziehungen auf die Spekulation hat“, sei äußerst entschieden. Wie könne der schulische Religionsunterricht „also Resultate der Theologie auseinander setzen wollen, die das höchste und letzte aller Spekulation sind?“ (Bl. 11). Auf der anderen Seite könne man sich kaum einen Religionsunterricht denken, der weder an den kindlichen Glauben an die Kirche noch an die wissenschaftliche Forschung anknüpfe, und wie wenig von einem solchen Religionsunterricht zu erwarten sei, habe ja die Erfahrung gezeigt: Die Verkehrtheit der Aufklärerei habe sich hier am deutlichsten ausgesprochen.

Sollte allerdings an den gelehrten Schulen ein Religionsunterricht nicht als bloßer Zweig des Lernens und Wissens, sondern „wie es sich geziemt mit asketischer Erweckung religiöser Gefühle und Gesinnungen und in der Form derjenigen gottesdienstlichen Handlung, deren das kindliche Alter fähig ist“, eingerichtet werden, so entfielen einige der genannten Bedenken. Gleichzeitig träten jedoch neue hinzu: Man könne sich kaum vorstellen, dass der Geist der jetzigen gelehrten Schulen zur Aufnahme der veränderten liturgischen Formen, um die sich viele neuere Pädagogen bemüht hätten, fähig wäre; man müsse sich die Frage stellen, warum die Schule sich überhaupt vordränge, etwas zu leisten, was der Natur der Sache und den staatlichen Verfügungen gemäß der Kirche anheimfalle und was diese viel leichter und sicherer zu leisten vermöge; man müsse sich die Frage stellen, welchen Sinn es haben sollte, die Einheit in den Verhältnissen zwischen Prediger und Gemeinde zu zerreißen und ob nicht durch die Differenzen der Grundsätze und Lehren innerhalb des Protestantismus, die man beim schulischen Religionsunterricht zur Sprache brächte, bei der Jugend gleich die Wurzel des Glaubens beschnitten werde, zumal die Schule den Religionsunterricht so anlegen müsse, „daß er Juden und Mohammedaner, Katholiken und Protestanten mit gleicher Kraft und Salbung erreiche“ (Bl. 11).

Mit Blick auf die Aufgaben der Schule und die übrigen Lehrfächer fragte Erman schließlich, ob es nicht unsinnig sei zu erwarten, dass die Kinder unter dem Vorsitz desselben Lehrers beim Glockenschlag „aus der Funktion des bloßen Begreifens und Lernens in die Gefühle der religiösen Andacht übergehen“ sollen, ob nicht der vorwaltende Charakter des sonstigen Schulunterrichts die religiösen Handlungen innerhalb des Schulkultus zum bloßen Mechanismus herabwürdigen und die Rezeptivität für die Andacht somit im Keim ersticken würde. Er gab zu bedenken, ob nicht die philologischen Lehrgegenstände zum Geist des christlichen Religionsunterrichts in einem unüberwindlichen Gegensatz stünden, sobald man beide in denselben Umgebungen, durch dieselben Lehrer in aufeinanderfolgenden Schulstunden „im kindlichen Gemüte zur Einheit der Ansicht bringen will“ (Bl. 11v): Wäre die Schule in Sachen der Religion indifferent, so könne sie den Unglauben und die Immoralität des antiken Heidentums

als bloße Historie betrachten und der Kirche die ethisch-religiöse Seite überlassen. Betreibe die Schule den Religionsunterricht dagegen nicht zum Schein, sondern ernsthaft, dann müsse sie die Religiosität mit ebensolchem Nachdruck zu befördern versuchen wie die Kenntnisse in der Grammatik. Dann dürfe sie aber auch die zahlreichen Passagen heidnischen Inhalts aus den antiken Schriften nicht einfach auf sich beruhen lassen. Eine christlich-moralisierende Auseinandersetzung mit den antiken Autoren wiederum wäre jedoch eine Abgeschmacktheit sondergleichen.

Erman schloss mit der Feststellung, dass es aus den genannten und ähnlichen Gründen dem Interesse der Religiosität angemessen sei, den Religionsunterricht ganz der Kirche zu überlassen. Einwände wegen untauglicher Prediger gehörten vor das Forum der Kultusbehörde, die dafür zu sorgen habe, dass den etwaigen Mängeln des Klerus abgeholfen werde, sprächen aber nicht für andere Regelungen, denn bekanntlich trete auch der umgekehrte Fall ein, dass Geistliche sich mit Recht über Missgriffe im schulischen Religionsunterricht beschwerten. Die höchst gefährliche Kollision zwischen Schule und Kirche könne nur dann beendet werden, wenn man aufhöre, „zwei so getrennte Gegenstände wie wissenschaftlichen Unterricht und praktisch religiöse Erziehung gewaltsam und gegen die [... unleserlich] Affinitätsgesetze ineinander verschmelzen zu wollen“ (Bl. 11v).

Ermans Stellungnahme ging wie die Schleiermachers von der Notwendigkeit eines positiven Bezugs von Wissen und Weltanschauung aus. Im Unterschied zu Schleiermacher fasste Erman jedoch offenbar die Schule nicht als „pädagogisches Institut“ auf, in welchem mit bestimmten Mitteln eine neue Form der Vermittlung von Gesinnung und Kenntnissen stattfinden könnte. Vielmehr hatte er als abschreckendes Beispiel einen abstrakt-spekulativen, unpädagogischen Religionsunterricht im Sinne der alten Gelehrtenschulen vor Augen, „theologische Klassen“, die Schleiermacher in dem zweiten Gutachten auch als eine falsche Richtung bezeichnete, die der Religionsunterricht an den Schulen genommen habe (Schleiermacher 1810a, S. 142). Die historisch gewordene Trennung, die Erman zwischen der asketischen Religionserziehung in der Kirche und dem spekulativen Religionsunterricht in den Gelehrtenschulen konstatierte, geriet ihm dabei unversehens zu einem konzeptionellen Gegensatz, so dass er es offenbar vorzog, die Kenntnisvermittlung der Schule und die Gesinnungsentwicklung der Kirche in den bisherigen Formen zu überlassen. Er blieb insofern Auffassungen des 18. Jahrhunderts verhaftet.

Spalding votierte *für* die Aufnahme von Religionsunterricht in die gelehrten Schulen (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 13-14v). Er sei vom Wert der religiösen Gesinnung überzeugt; es komme nur darauf an, „ob durch den Schulunterricht die Einpflanzung und Befestigung eines solchen Sinnes bewirkt werden könne“. Zwar gebe es auf den öffentlichen Schulen vieles, was den Freund der Religion wünschen ließe, ein solcher Unterricht würde nicht erteilt. „Indessen die Ausmerzung dieses Gegenstandes aus dem Lehrplan hat gewiß noch nachteiligere Folgen im allgemeinen“. Spalding sah sie darin, dass die jungen Leute – die durch den „heilsamen Zwang der Schule, welche mühsames Anstrengen ihrer Geisteskräfte und Stetigkeit des flatternden Willens von ihnen fordert“, Achtung vor dem Wissen und Verstehen vermittelt bekämen – *ohne* Religionsunterricht, in dem sie „von Gott und übersinnlichen Dingen“ hörten, „schwerlich ein hierauf gerichtetes Nachdenken des Gebildeten und Unterrichteten“ für der Mühe wert erachten könnten. Gerade die Verbindung gründlichen Wissens mit religiöser Gesinnung, mit der Ehrfurcht vor mehr als menschlichen und bürgerlichen Gesetzen stelle den religiösen Menschen dem jugendlichen Gemüt als ein edles, nachahmenswertes Beispiel dar. Außerdem beschäftige der außerschulische Religionsunterricht die Jugend „nur während eines kleinen Teils ihrer Bildungszeit“ und laufe daher Gefahr, als etwas von dem, was in der Schu-

le „für ihren Geist geschieht“, Abgesondertes betrachtet zu werden, und dementsprechend weniger lasse sich ein „Eindringen in den Charakter“ davon erhoffen. Eine Nichtaufnahme von Religionsunterricht in die gelehrten Schulen werde, so sei zu befürchten, den Zwiespalt zwischen Wissen und Gemüt vertiefen und das Vorurteil befördern, dass ein Geistlicher als „Ungelehrter“ und ein Gelehrter als „Ungeistlicher“ anzusehen sei.

Eine andere Frage sei es, ob während der Zeit des kirchlichen der schulische Religionsunterricht auszusetzen oder dieser in die Stunden zu legen sei, die staatlicherseits für den kirchlichen Religionsunterricht festgelegt seien, um die Schüler hierfür zeitweilig vom schulischen Religionsunterricht zu dispensieren. Von Seiten des Staates und der Schule nach der Konfirmation nichts mehr für die religiöse Bildung zu tun, erschien Spalding als „höchst gefährlich“. Die genannten Hindernisse wertete er als überwindbare Schwierigkeiten, nicht als Gründe für die Abschaffung des Religionsunterrichts; sie ließen sich durch eine zweckmäßige Einrichtung des Unterrichts und durch eine entsprechende Geschicklichkeit der Lehrer vermindern und tendenziell beseitigen.

Auch Woltmann setzte sich für eine Beibehaltung und Fortsetzung des gymnasialen Religionsunterrichts nach Beendigung des parallel erteilten kirchlichen Religionsunterrichts ein, da dieser nur auf die Erregung erbaulicher Gefühle abstelle. Der große Einfluss, den das Christentum in seiner wissenschaftlichen Entwicklung auf die ganze neuere Geschichte gehabt habe und die Bedeutsamkeit einer vollständigen und systematischen Kenntnis des Christentums als wissenschaftliches Bedürfnis lasse einen schulischen Religionsunterricht als möglich und zweckmäßig erscheinen. Viel wichtiger als die nicht zu leugnende Erregung und Vergeistigung des Gefühls sei beim schulischen Religionsunterricht jedoch der zu erwartende Effekt für die Belebung des philosophischen Talents: „Denn wenn auch jeder überzeugt ist, daß die Philosophie in ihrer strengen und wissenschaftlichen Gestalt zu groß sei für die Schule, so muß diese letztere doch, inwiefern sie den Keim aller geistigen Bildung enthalten soll, auch für diese Seite des Geistes sorgen, und wodurch könnte sie dieses zweckmäßiger als durch einen Religionsunterricht, da auf der einen Seite die neuere Philosophie und die christliche Lehre in genauer Wechselbeziehung auf einander gestanden haben und das Gemüt zugleich gerade auf diesem Gebiete in seinem Gefühle große Unterstützungspunkte findet? Denn wenn man das Bedürfnis nach der Philosophie auf der Schule nicht befriedigen kann noch will, so soll man es doch vielleicht erregen“ (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 30 und 30v).

Bernhardi erklärte sich dahingehend (ebd., Bl. 20-21), dass ein schulischer Religionsunterricht notwendig sei, „weil er das Kind, den Knaben, den Jüngling aufklärt und reflektieren macht über den sittlichen Gehalt seines Handelns und über den Zweck desselben“. Er brachte hier das Bildungsstufenmodell ein, indem er eine das Alter der Schüler und bestimmte psychologische Aspekte des sittlichen Reifungsprozesses berücksichtigende Erziehungsauffassung zugrunde legte: In der dritten, der unteren Bildungsstufe eines Gymnasiums (VI und V) habe man es noch mit einem „im Ganzen rohen Haufen“ von Kindern zu tun, die ihre Pflichten als Schüler erfüllten, ohne so recht zu wissen, warum eigentlich. Da auch die Eltern weder imstande noch willens seien, bei ihren Kindern echte Sittlichkeit hervorzubringen, dürfe in der Schule ein Religionsunterricht keineswegs fehlen, „dessen Streben ist, den Geist frei zu machen und die Lust und Freude am Ethischen zu entzünden“. Allenfalls in der zweiten Bildungsstufe (IV und III) könne wegen des gleichzeitigen kirchlichen Religionsunterrichts auf einen schulischen zeitweise verzichtet werden. Es sei aber auch für diesen Fall zu bedenken, dass die genannten Mängel der häuslichen Erziehung fortbestünden und dass man bei einem Aussetzen des schulischen Religionsunterrichts die soeben geweckte, mit dem höheren Alter des Schülers entstehende Empfänglichkeit für freie Sittlichkeit ungenutzt ließe. Schließ-

lich ersetze der Katechismusunterricht durch die Kirche den schulischen Religionsunterricht deshalb nicht, weil der Prediger „verschiedene Stände, verschiedene Alter, verschieden ausgebildete Kinder [...] nach einem Durchschnittspunkte“ unterrichte: „sein Maximum ist das Minimum für die bürgerlichen Forderungen der Rechtlichkeit, der Gesetzlichkeit usw.“. Mit dem Grad der sittlich-religiösen Bildung, mit dem sich der Prediger zufriedengeben müsse, wenn er die Kinder konfirmiert, dürfe sich die Schule noch längst nicht zufrieden geben. In der ersten Bildungsstufe (II und I) sei ein durch schon langdauerndes sittliches Handeln entstandenes sittliches Gefühl und damit die „Ahnung einer sittlichen *Wahl* (im Gegensatz einzelner sittlicher Äußerungen und Handlungen, durch Sinnlichkeit unterbrochen und nicht zu einem sittlichen Leben verschmolzen)“ vorauszusetzen. Die Schule dürfe die Gelegenheit nicht verfehlen, diese Ahnung „durch klares Bewußtsein von Seiten der erkennenden Tätigkeit“ zu vervollständigen, anstatt sie im Dunkeln zu belassen. Es dürfe daher auch auf der gymnasialen Oberstufe kein Religionsunterricht fehlen. „Da er aber eine sittliche Weltanschauung und ein sittliches Leben begründen soll, so werde er auch systematisch erteilt, er bestehe in einem System, in einer christlichen Moral“. Bernhardi verwies abschließend auf die den Religionsunterricht betreffenden Passagen seiner Schulprogrammschriften von 1809 und 1810. – Tralles befürwortete die Aufnahme des Religionsunterrichts an Gymnasien, ohne sich weiter dazu zu äußern.

In Woltmanns Protokoll der Sitzung vom 18. Juni, auf der alle Stellungnahmen beraten wurden, hieß es: „Die Frage wurde von der Mehrzahl bejahend beantwortet, teils weil es notwendig sei, durch einen solchen Unterricht eine Verbindung zwischen der wissenschaftlichen und religiösen Bildung hervorzubringen, teils weil dadurch in den Gemütern der Hörer gleichsam spekulativer Sinn angeregt werden könne, teils endlich, weil für alle Staatsdiener und höheren Stände überhaupt eine vollständige Kenntnis des Christentums ein Bedürfnis sei, welches der von den Predigern gegebene und nur auf einen populären Durchschnitt berechnete Unterricht nicht befriedige, die theologischen Studien auf der Universität seien aber nur für den ausschließlich damit beschäftigten Stand berechnet. Herr Professor Dr. Schleiermacher hat es übernommen, die Form und den Gang dieses Unterrichts zu entwerfen. Diejenigen, deren Meinung nicht für den Religionsunterricht ist, könnten über diesen Gegenstand dem Lehrplan ihr besonderes Votum beifügen“ (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 33; vgl. Kade 1925, S. 50; Schwartz 1910a).

Der interessanteste Aspekt des abschließenden Gutachtens Schleiermachers war der, dass und wie unter Berücksichtigung der verschiedenen, in den einzelnen Voten formulierten Positionen der Religionsunterricht zu einem Schulfach transformiert, das heißt für den schulischen Bildungsprozess nutzbar gemacht und sozusagen pädagogisiert wurde. Zieht man die Positionen der anderen Voten hinzu, dann erscheint als die bedeutsamste Differenz zwischen Schleiermachers erstem Entwurf und diesem Gutachten die Explikation des Aspekts der *pädagogischen Strukturierung des Religionsunterrichts zum Schulfach* mithilfe des Konzepts der Bildungsstufen, das in Schleiermachers erstem Entwurf eine bedeutend geringere Rolle spielte. So tauchte auch die Bezeichnung der Schule als „Lehranstalt“, die Spranger in seiner Schilderung der Position Schleiermachers hervorhebt, erst im Ergebnis der Beratungen auf. Mit diesem Begriff sollte offensichtlich dem in allen Voten, wenn auch in verschiedenen Akzentuierungen zum Ausdruck gebrachten Bemühen Rechnung getragen werden, zwischen Wissen und Weltanschauung, Kenntnissen und sittlichem Handeln eine Beziehung herzustellen. Dies wurde von den Deputationsmitgliedern nicht nur für äußerst bedeutsam, sondern (außer von Erman) auch für ein, wenn nicht *das* zentrale Moment der Schulfunktion erachtet.

Schleiermacher leitete den „Allgemeinen Entwurf zum Religionsunterricht auf gelehrten

Schulen“ wie folgt ein: „Die öffentlichen Schulen sind allerdings vorzüglich Lehranstalten, inwiefern das Lehren die allgemeine Form aller Tätigkeiten darin ist, nicht aber als ob das Lernen der einzige Zweck derselben wäre, sondern dieser ist vielmehr vermitteltst des Lernens die Entwicklung der geistigen Kräfte, und zwar nicht nur der einzelnen Fertigkeiten, sondern auch der übereinstimmenden allgemeinen Richtung aller oder der Gesinnung. Auf diese muß also unter der Form des Lehrens in allen Lehrstunden gewirkt werden. Allein, so geschieht es nur jedesmal von einer bestimmten Seite aus, nicht aus dem innersten Mittelpunkt. Daher wird es notwendig, jene Wirkungen zu konzentrieren, das Mangelhafte darin zu ersetzen und die Selbsttätigkeit für das Gute und Rechte von seinem Mittelpunkt aus zu erregen. Dies muß allerdings gewissermaßen durch das Leben auf der Schule selbst und durch den Geist, in welchem die Disziplin geübt wird, geschehen, die Absicht des Religionsunterrichts aber ist, auch geradezu und unter der Form des Lehrens darauf zu wirken“ (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 109; Schleiermacher 1810a, S. 141).

Mit der Hervorhebung einer auf die „Entwicklung der geistigen Kräfte“ der Schüler abgestellten Beziehung, die das Lehren zwischen den einzelnen Kenntnissen und Fertigkeiten herstelle, grenzte sich das Gutachten von einem Verständnis von Schule als einer Institution des bloßen Lernens und Kenntniserwerbs, wie Erman es in dieser Angelegenheit geäußert hatte, ab. Das *Lehren* als „allgemeine Form aller Tätigkeiten“ in der Schule zu bestimmen, stellte eine neue begriffliche Synthese dar, die die bis dahin vorwiegenden Bezeichnungen der Schule als Unterrichts- und/oder Erziehungsanstalt und entsprechende Diskussionen, inwiefern sie mehr das eine oder das andere leiste (vgl. etwa Zöllner 1804; Schleiermacher 1805; Bernhardt 1810), im Prinzip erledigte. Gemäß dieser einleitenden Passage bewirkte das Lehren als pädagogischer Prozess nicht nur, dass der Kenntniserwerb zum Moment der kognitiv-intellektuellen Entwicklung der Schüler wurde, sondern vermittelte ihnen zugleich eine gemeinsame weltanschauliche *Haltung* zum Wissen. In diesem Sinne markierte der Begriff der Lehranstalt einen konzeptionellen Fortschritt in der Theoriebildung über Schule: Indem das Lehren als für die Schule spezifischer Typus von Tätigkeiten aufgewiesen wurde, erhielt die Schule eine Funktion, die im Unterschied zum Unterrichten (z.B. durch Hauslehrer) und zum Erziehen (z.B. durch die Eltern) von keiner anderen gesellschaftlichen Instanz erfüllt wurde.

Dass Religionsunterricht in Schulen trotz der generell durch das Lehren gewährleisteten Relationierung von Wissen und Weltanschauung einen Stellenwert haben sollte, wurde damit begründet, dass die Gesinnungsbildung in den einzelnen Fächern immer nur „von einer bestimmten Seite“, d.h. in Anknüpfung an einzelne Wissensbereiche betrieben werde. Daran jedoch, dass der Religionsunterricht den behaupteten Mittelpunkt der Gesinnung betreffen sollte, konnte man sofort wieder die Vermutung knüpfen, dass er doch in unmittelbarer Weise als die übrigen Fächer etwas mit der Gesinnungsbildung zu tun habe. Konsistent war die Begründung für ihn insofern also nicht, denn auch in den übrigen Fächern sollte ja „gelehrt“, d.h. das Wissen weltanschaulich verallgemeinert und nicht bloß Kenntnisse vermittelt werden.

War der Religionsunterricht de facto also in der Deputation nicht zur Disposition gestellt, so erhielt er jedoch vor dem Hintergrund der Ablösung des Fachklassensystems eine bestimmte neue Rolle. Die übrigen Fächer konnten ja in gewisser Weise gerade deshalb von moralischen Belehrungen entlastet werden, weil man die sittliche Entwicklung der Schüler mit dem Bildungsstufenmodell curricular verankert hatte und nicht mehr davon ausgehen musste, dafür vorsichtshalber in jeder beliebigen Lektion Sorge tragen zu müssen. Aus demselben Grunde stellte sich mit dem die Modifikation des Fachklassensystems begleitenden Verzicht auf indoktrinierende, nicht-pädagogische Einflussnahmen auf die Gesinnung erst-

mals das Problem, woher die Schüler Informationen über die Geschichte des Christentums und der Kirche hätten beziehen sollen, wenn man Religionsunterricht aus dem Fächerkanon herausgenommen hätte, so dass sich die Ausgrenzung christlicher Moralerziehung aus den übrigen Fächern – so jedenfalls die Konzeption der Deputation – und die Beibehaltung eines umgeschaffenen Religionsunterrichts wechselseitig bedingten. Durch die Modifikation des Fachklassensystems war es möglich geworden, auf kurzschlüssige Belehrungen bei jeder passenden oder unpassenden Gelegenheit zu verzichten, in bestimmter Hinsicht aber auch erst jetzt notwendig geworden, für Religion als dominante Weltbildlieferantin ein eigenes Schulfach zu etablieren. Im Pflichtfachkanon der Allgemeinbildung musste hier jeder Schüler durch.

Schleiermacher fuhr in seiner Begründung des Religionsunterrichts als Schulfach fort, dass der die öffentlichen Schulen einrichtende Staat das Christentum als unter seinen Bürgern allgemein verbreitete Religionsform ansehe und dies durch die Anordnung von Religionsunterricht an den Schulen erneut unterstreiche. Der Staat weise damit gleichzeitig die Ansicht zurück, dass christliche Religiosität und wissenschaftliche Bildung einander ausschließen. Dabei ging Schleiermacher auch auf das Argument ein, das Erman vertreten hatte, der Religionsunterricht sei so allgemein anzulegen, dass Schüler ihn ungeachtet ihrer jeweiligen Religionszugehörigkeit besuchen könnten. Er hielt jedoch dagegen, dies sei „eine falsche und allem übrigen Verfahren des Staates nicht analoge Tendenz“, und zudem gebe es gar keinen Lehrgegenstand, der eine allgemeine Religion als Schulfach repräsentieren könne. Der Unterricht müsse christlich sein, sich dabei jedoch aller Polemik der christlichen Religionen untereinander enthalten.

Den vorgesehenen Aufbau des Faches brachte Schleiermacher unmittelbar mit dem Modell der Bildungsstufen in Verbindung; von diesen habe die Deputation „in ihrem Normalbilde einer gelehrten Schule“ immer drei angenommen, und durch sie sei nun auch der Religionsunterricht zu strukturieren.

Die untere Bildungsstufe repräsentiere einen intellektuellen Zustand, in dem *das Allgemeine nur unter der Form des Einzelnen* aufgefasst werde. Deshalb solle hier zunächst eine Fertigkeit entwickelt werden, das Innere der Gesinnung in Geschichten, Parabeln, Sprichwörtern usw. erkennen zu lernen. Diese Bildungsstufe repräsentiere zugleich die Einheit der Volksmasse. Dem Unterricht solle daher die Bibel, keinesfalls Auszüge aus ihr, zugrunde gelegt werden. Der Lehrer werde schon selbst sehen, was ihm für den Unterricht geeignet erscheine.

Für die zweite Bildungsstufe etwas festzulegen sei schwierig, da parallel dazu der kirchliche Religionsunterricht erteilt werde. Alles in allem sei es daher vorzuziehen, den schulischen für die Dauer des kirchlichen Religionsunterrichts auszusetzen. Aufgrund der Entscheidung der Sektion wurde dies im Lehrplanentwurf von 1811 dahingehend abgeändert, dass auch zur Zeit des kirchlichen in der Schule Religionsunterricht zu erteilen sei, der hier in einer systematischeren Form betrieben werden könne. Er solle auf die Stunden gelegt werden, in denen auch der kirchliche Religionsunterricht abgehalten wurde, so dass sich von selbst eine Dispensation der Schüler ergebe, die diesen besuchten.

Ziel des Religionsunterrichts auf der oberen Bildungsstufe sei es, „durch eine gehaltvolle Darstellung den Mängeln, welche der kirchliche Religionsunterricht für den gebildeten Verstand der Jünglinge nicht selten gehabt haben wird, abzuhelfen, den Skeptizismus, der sich in ihnen entwickelt haben mag, zur Sprache zu bringen und zu zügeln, den religiösen Geist auch unter den verschiedensten Lehrformen und Meinungen auffassen zu lehren und das spekulative Talent pädagogisch anzuregen, damit in den Einzelnen, eben wie es im großen geschehen

ist, die Philosophie sich hernach desto leichter aus der Beschäftigung mit der Religion entwickle. Eine allgemeine Kenntnis der Bibel, eine kurze Geschichte der christlichen Kirche und Lehre würden die eigentlichen Lehrgegenstände sein. Ein Lehrbuch scheint hier wohl unentbehrlich zu sein, mir ist aber noch keins bekannt, welches ich zur allgemeinen Einführung empfehlen könnte“ (Schleiermacher 1810a, S. 143).

Die entscheidende Implikation des Bildungsstufenmodells für die Reorganisation des Faches war seine Pädagogisierung mittels eines hierarchischen Aufbaus der Inhalte. Als dessen Resultat erwartete man eine (auch auf intellektuelle Einsicht gründende) Gesinnung, die prinzipiell einen anderen Charakter als die aus kirchlicher Andacht resultierende hatte. Im Abiturreglement von 1812 wurde entsprechend dieser Auffassung des Religionsunterrichts vermutlich bewusst darauf verzichtet, die in diesem Fach erworbenen Kenntnisse in irgendeiner Form zum Gegenstand der Prüfung zu machen. Seit dem Reglement von 1834 (vgl. Rönne 1855, S. 262) gehörte „Religionskenntnis“ dagegen zu den Prüfungsgegenständen im Abitur.

Die Inhaltsauffassung des Lehrplans: Schleiermachers Konzeption des deutschen Unterrichts

Im Vorwort zur deutschsprachigen Ausgabe von „Wissensstruktur und Curriculum“ (Ford, Pugno 1972) setzt sich Werner Loch mit den Intentionen der Curriculumreformer der 1960er Jahre in den USA, Westeuropa und der Bundesrepublik auseinander, die sich darauf richteten, gegenüber einer durch „Irrationalität“ und „Undurchschaubarkeit“ der gewachsenen Strukturen gekennzeichneten, diffusen Tradition des Bildungssystems nunmehr rational begründete Curricula zu etablieren, die beabsichtigten Bildungswirkungen der Inhalte offenzulegen und den gesamten Prozess der Curriculumrevision zu einem durchschaubaren, technisch-instrumentell beherrschten Geschehen zu machen. In Anbetracht einer in den verschiedenen Ansätzen zur Curriculumreform recht einhelligen Tendenz, die Planbarkeit, das Tempo der Veränderbarkeit historisch gewachsener institutioneller Bildungsstrukturen, vor allem aber auch die Möglichkeiten einer Korrespondenz zwischen Reformintention und tatsächlichen Resultaten zu überschätzen, weist Loch darauf hin, dass das, was aus einem Curriculum gemacht wird, nie allein vom Interesse seiner Konstrukteure, sondern von allen Gruppen abhängt, die an seiner Umsetzung in die Schulpraxis beteiligt sind. „Insbesondere pflegt das Curriculum der Schulen eine Eigengesetzlichkeit zu entwickeln, die es zu einem der mächtigsten Enkulturationsfaktoren in der Gesellschaft macht [...]. Je mehr die Schule sich im Sinne der gesellschaftlichen Arbeitsteilung als Institution verselbständigt, um so mehr gewinnt auch die Konstruktion von Wirklichkeit in ihrem Curriculum eigentümliche Züge, unterscheiden sich das Wissen und die Kultur, die es vermittelt, sowohl von deren Erscheinungsformen in der gesellschaftlichen Alltagswelt als auch in den kulturellen und wissenschaftlichen Produktionsstätten“ (Loch in Ford, Pugno 1972, S.15f.).

Im Sinne des Konzepts der relativen Autonomie des Bildungssystems weist Loch darauf hin, dass das schulische Curriculum Anforderungen enthält, die mit den tatsächlichen Bedürfnissen der Gesellschaft nicht unmittelbar identisch sind. Die „Künstlichkeit“ des Curriculums gegenüber der außerschulischen Realität wertet er jedoch, sofern hier gewisse Grenzen gewahrt blieben, nicht als Beeinträchtigung der pädagogischen Wirksamkeit des Curriculums, sondern im Gegenteil als deren Bedingung, denn die Schule könne es nicht leisten, die Enkulturationsdefizite anderer sozialer Instanzen zu kompensieren, wenn ihre Aktivitäten mit denen des außerschulischen Lebens mehr und mehr identisch werden, wie es in den USA im Gefolge der pragmatistischen Tradition des Prinzips der Lebensnähe und der Forderung nach einer unmittelbaren praktischen Verwertbarkeit der Unterrichtsinhalte der Fall sei. Andererseits stelle sich die Frage, wie die im Gegenzug in die Curriculumreform eingebrachte direkte Orientierung der Curriculumkonstruktion an den Fragestellungen und Wissensstrukturen der einzelwissenschaftlichen Disziplinen (vgl. Bruner 1960; 1966) mit den Wissensbedürfnissen der gesellschaftlichen Praxis und den vom Einzelnen zu bewältigenden Lebenssituationen (vgl. Robinsohn 1967; 1969) zu vermitteln sei. „Die Orientierung der Schule an den Wissenschaften und die Orientierung der Schule an der gesellschaftlichen Praxis sind die beiden Gegensätze, welche Curriculumtheorie und -konstruktion gegenwärtig zu einer vernünftigen und produktiven Synthese zu bringen haben“ (Loch in Ford, Pugno 1972, S. 17f.).

Eine solche als wissenssoziologisch bezeichnbare Perspektive der Curriculumforschung sei in der Lage, den Sinn der für das schulische Curriculum charakteristischen „doppelten Entfremdung“ sowohl vom Alltagswissen als auch vom wissenschaftlichen Wissen aufzudecken. Loch bezeichnet ihn als einen *pädagogischen*, der darin bestehe, eine kritische Reflexi-

on und Orientierung der gesellschaftlichen Praxis mithilfe wissenschaftlicher Begriffe zu ermöglichen: Sofern die Curriculumkonstruktion eine vermittelnde Darstellungsweise finde, erlaube die Distanz von den Wissenschaften eine Berücksichtigung der Lernkapazitätsdifferenzen, die Schüler in der Aneignung der von den Wissenschaften erzeugten kognitiven Strukturen haben. Das Curriculum leiste als pädagogische Objektivation und Transformation der Kultur einer Gesellschaft in Bildungsgänge deren praktische Vermittlung nicht nur in kognitiver, sondern auch in sozialer Hinsicht.

Jedoch gilt auch für die soziale Hinsicht, was Loch hier der kognitiven zuschlägt, nämlich die fundamentale Rolle der Sprache „als eines die verschiedenen Ebenen des Erkennens und Wissens umgreifenden Mediums [...], das zwischen den verschiedenen Konstruktionen der Wirklichkeit in den Lebenswelten, die die Lernenden in die Schule mitbringen, und in den Wissenschaften als spezifischen ‚communities of discourse‘ vermitteln kann“, indem es nämlich – und ohne das Konzept der relativen Autonomie ist dies als Funktion der Schule gar nicht vorstellbar – in den Curricula in Form sprachlicher *Repräsentationen* von Wissensstrukturen *Kontexte* bereitstelle, „in denen das ‚verständigungsbezogene‘ Sprechen des Alltagslebens und der ‚fachbezogene‘ Sprachgebrauch der Wissenschaften durch die pädagogischen Darstellungsmittel der ‚Unterrichtssprache‘ in eine kommunikative Beziehung gesetzt werden“ (Loch ebd., S. 19).

Vor einem ähnlichen Hintergrund, nämlich der Frage nach dem möglichen Beitrag einer Theorie der Wissenschaften für die Analyse des schulischen Fächerkanons unterscheidet Künzli (1978) zwei große Gruppen von Prinzipien, die in der Geschichte der Pädagogik der Auswahl und Anordnung des Wissens im Lehrplan zugrunde gelegen hätten: pragmatische und rationalistische Prinzipien. Zwar träten sie selten streng getrennt auf, jedoch seien konkrete Lehrpläne schwerpunktmäßig durch die eine oder andere Gruppe bestimmt. *Pragmatische* Lehrplanprinzipien, durch ihre stärkere Orientierung an den für die Bewältigung der künftigen Lebenspraxis als relevant erachteten *Zielen* der Erziehung charakterisierbar, beinhalteten eher einen Zielkanon als einen Fächerkanon, den sie vielmehr im Hinblick auf für bestimmte Lebensbereiche – wie „Politik und Gesellschaft“, „Beruf und Arbeitswelt“, „Person und Bildung“ (Hentig) – als zweckmäßig angesehene Lehreinheiten neu überprüften. Demgegenüber gingen *rationalistische* Lehrplanprinzipien von der Erziehungsbedeutung des gesellschaftlich akkumulierten Wissens aus und verstünden die Ordnung des Lehrplans als ein Gefüge von distinkten sinnkonstitutiven Inhaltsbereichen. Für die Entschlüsselung der Natur dieser zum Teil äußerst persistenten Inhaltsbereiche scheint mir die Annahme Künzlis allerdings nicht hilfreich, sie seien eventuell „überzeitliche“ (Künzli 1978, S. 31). Wie dem auch sei, mit dieser Unterscheidung von Begründungsprinzipien des Lehrplans stimmt die Differenzierung Bernsteins zwischen Integrations- und Sammlungstyp bei den Curricula in mehreren Hinsichten überein (Bernstein 1977, S. 117ff.).

Metawissen

Für die Lehrplankonzeption der Berliner wissenschaftlichen Deputation ist nun meines Erachtens charakteristisch, dass sie sich gerade nicht einem dieser beiden Begründungsprinzipien zuschlagen lässt, sondern zwischen ihren jeweiligen Gesichtspunkten vermittelnde Beziehungen herstellt. Im Gefolge der aus dem Scheitern der „teacher proof curricula“ gezogenen Erfahrungen ist in den USA gegen Ende der 1960er Jahre ein wissenssoziologisches Konzept entwickelt worden, das geeignet ist, diese relativ gegensätzlichen Lehrplanprinzipien miteinander zu vermitteln und sich daher auch für die Untersuchung der Wissensauffassung ver-

wenden lässt, die, wie behauptet, im Zuge ihrer Lehrplanarbeit von der Deputation entwickelt wurde. Es handelt sich um das Konzept des *Metawissens* (vgl. zum Folgenden Arbeitsgruppe Mathematiklehrerbildung 1981, S. 246ff.).

B. O. Smith führt es in seiner Schrift „Teachers for the real world“ folgendermaßen ein: Die Kontrolle des Lehrers über sein eigenes Verhalten sei eines der wichtigsten Resultate eines angemessenen Lehrerausbildungsprogramms. Die für die Entwicklung von Lehrerausbildungsprogrammen Verantwortlichen müssten das Wissen bestimmen, das für solche Kontrolle geeignet ist. Dass das *fachinhaltliche* Wissen des Lehrers einen kontrollierenden Einfluss auf seine Unterrichtstätigkeit ausübt, sei seit Langem erkannt. Ebenso werde anerkannt, dass die Kenntnis der Schüler und gewisser *psychologischer* Prinzipien des Schulunterrichts das, was der Lehrer im Unterricht tut, beeinflusst und die Reflexivität über die eigene Praxis erhöht.

Dagegen habe man erst kürzlich erkannt, dass es noch eine andere Art von Wissen gibt, die die Handlungsweise des Lehrers im Unterricht beeinflussen kann: jenes Wissen, das beim Nachdenken über den Fachinhalt und für die logischen Operationen, mit deren Hilfe man den Fachinhalt manipuliert, benutzt wird. Smith nennt es Wissen *über* den Fachinhalt oder Wissen über Wissen: In der Lage zu sein, über den Inhalt des Unterrichts zu sprechen – und hierfür wiederum gibt es verschiedene Möglichkeiten und Gesichtspunkte –, bedeute, über ihn hinauszusteigen und ihn von einer höheren und umfassenderen Warte aus zu analysieren. Dies erfordere eine geeignete Sprachebene, mit der man jeweils über den Fachinhalt sprechen, ihn in einen Kontext einordnen, relativieren kann, denn es sei unmöglich, über einen Fachinhalt zu sprechen, indem man das Vokabular des Fachinhalts selbst benutzt. Als Beispiel hierfür wird darauf verwiesen, dass man etwa über Sätze oder die in ihnen enthaltenen Wörter nichts sagen kann ohne die Terminologie der Grammatik. Man könne nicht sagen, „dies ist ein Verb“, „dies ist ein Substantiv“ ohne die Termini „Verb“ und „Substantiv“, die aber nicht selbst Wörter in dem Satz sind. Dies gelte in gleicher Weise für die notwendige Fähigkeit des Lehrers, über den Fachinhalt seines Lehrgebiets sprechen zu können.

Der Lehrer, der über dieses Wissen und über diese Sprache verfüge, verfüge über eine zusätzliche Dimension, die ihn in die Lage versetze, sein eigenes Verhalten im Unterricht wie auch das seiner Schüler zu beobachten und zu reflektieren. „Um mit dem Fachinhalt des Unterrichts in gewissen schwierigen Situationen umgehen zu können, tut der Lehrer gut daran, seine Elemente, seine logischen Dimensionen, seinen Gebrauch, seine Beziehung zu den Bedürfnissen des Schülers und den Grad seiner sozialen ‚Neutralität‘ zu verstehen. Wenn Lehrer über ein solches Verständnis nicht verfügen, behandeln sie den Fachinhalt des Unterrichts oft in einer oberflächlichen Weise. Folglich leidet die Diskussion in der Klasse oft unter wenig hilfreicher Vagheit und Zweideutigkeit, unter unbegründeten und unhinterfragten Behauptungen, darunter, daß unterlassen wird, die Bedeutung des Inhalts zu entwickeln“ (Smith 1969, S. 126). Für die Mathematiklehrerbildung würde dies beispielsweise die Frage aufwerfen, ob nicht die Mathematikgeschichte einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung des Metawissens von MathematiklehrerInnen liefern könnte (vgl. Arbeitsgruppe Mathematiklehrerbildung a.a.O.).

Das Konzept des Metawissens ist in gewisser Weise ein neuer Ausdruck für den Kantischen Begriff der Urteilskraft als einer Form der Kritik an der „Illusion der Regel“ (Bourdieu 1979; vgl. Jahnke 1982, S. 103f.). Die Kritik an der Illusion der Regel besagt wie der Begriff der Urteilskraft, dass es nicht genügt, über Regelwissen im Sinne von „knowing how“ (to do something) zu verfügen, sondern dass es eines bestimmten subjektiven Verhältnisses zum Wissen, einer bestimmten Form oder Dimension des Wissens bedarf, die besagt, *unter wel-*

chen Bedingungen Wissen angewandt werden kann. Metawissen ist im Sinne des Begriffs der Urteilskraft also Wissen über Wissen, „knowing that“ (something is the case), das geeignet ist, zwischen „Wissenschaft“ und „Praxis“ zu vermitteln, z.B. Wissen auf Praxis zu beziehen, es durch praktische Erfahrungen zu erweitern usw.

Im Rahmen der philosophischen Entwicklung in Deutschland im frühen 19. Jahrhundert wurde eine Reihe vergleichbarer, sich aus dem Problemkreis der Relationierung von Wissensentwicklung und gesellschaftlicher Anwendung des Wissens ergebender Konzepte entwickelt. Sie standen mit dem Bildungsproblem als einer Form der gesellschaftlichen „Anwendung“ und Vergesellschaftung von Wissenschaft in konstitutiver Beziehung.

Ein vergleichbares Konzept liegt zum Beispiel der Kritik zugrunde, die Schleiermacher am Wissenschaftsbegriff und Hermeneutikverständnis F. A. Wolfs übte: „Ich fürchte, hier ist der Unterschied mit gemeint, mit dem ich angefangen habe; die rein wissenschaftliche Theorie wird die sein, welche nichts bewirkt, die nützliche wird allein die sein, welche die Beobachtungen zweckmäßig zusammenstellt. Nun scheint mir zwar auf der einen Seite noch immer, daß die letztere noch etwas bedarf, um den Regeln das Gebiet ihrer Anwendbarkeit zu bestimmen, welches ja wohl die erstere gewähren muß, auf der anderen Seite meine ich, daß auch diese selbst, wenn sie nur bei der Natur und den Gründen der Kunst, auf die sie sich bezieht, stehenbleibt, doch immer von einigem Einfluß sein werde auf die Ausübung dieser selbigen Kunst [...]“ (Schleiermacher 1829, S. 313). Und an einer anderen Stelle, im Zusammenhang mit der Methode und dem Gegenstand philologischer Kritik, vertrat Schleiermacher die Auffassung, dass die Anwendung der Regeln „selbst nicht wieder unter Regeln zu bringen sei, wie das der Fall ist bei allem was wir in dem höheren Sinne des Wortes Kunst nennen“ (1830, S. 360).

Mit dem Begriff der Kunst bezeichnete Schleiermacher alle diejenigen Bereiche gesellschaftlicher Praxis, die bereits einen gewissen Grad der Verwissenschaftlichung der Tätigkeit erreicht hatten und dadurch eine direktere Beziehung und wechselseitige Beeinflussung von Theorieentwicklung und praktischer Erfahrung ermöglichten. Bereiche der Kunst zeichneten sich demnach durch eine beschleunigtere Weiterentwicklung und Anwendung von Wissen und Wissenschaft aus. In der Philosophie des frühen 19. Jahrhunderts stellte sich die Frage danach, wie sich *neues* Wissen entwickelt und wie Theorie Orientierungen für die Praxis abgeben kann, in einem schärferen Maße, und zwar nicht mehr wie noch bei Kant im Wesentlichen als ein epistemologisches, sondern vor allem auch als ein soziokulturelles Problem, abhängig von den jeweiligen praktischen Kontexten, auf die die Entwicklung des Wissens bezogen wurde. Das galt zum Beispiel auch für die Erklärung didaktischer Probleme des Lernprozesses als einer besonderen Form der Wissensentwicklung und für die Effektivierung didaktischer Methoden; so verwandte Schleiermacher den Begriff der Kunst für die Pädagogik und Didaktik etwa in den „Gelegentlichen Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn“. Insgesamt deutet der Zusammenhang zwischen der philosophischen Entwicklung im frühen 19. Jahrhundert, für die allgemein vor allem die neuartige Rolle des empirischen Wissens und die Annahme dialektischer Beziehungen zwischen Erfahrung und theoretischer Verallgemeinerung bzw. Formalisierung kennzeichnend war, und dem Bildungsproblem auf ein neuartiges Verhältnis zwischen Wissensentwicklung und gesellschaftlicher Praxis hin. Diese Entwicklung war insofern an das Bürgertum als ihren sozialen Träger gebunden, als mit dem Bürgertum erstmals eine herrschende Klasse unmittelbar in der ökonomischen Basis der Gesellschaft als handelndes Subjekt fungierte, anstatt ihre Herrschaft über die gesellschaftliche Produktionsweise nur qua gewaltsamer Unterdrückung aufrechtzuerhalten.

Gerade weil es die vermittelnden Beziehungen von Wissenschaft und Praxis, Wissen und Anwendung, Theorie und Erfahrung ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, ist das Konzept des Metawissens hilfreich, um die Spezifik der Lehrplankonzeption der Berliner wissenschaftlichen Deputation auf den Begriff zu bringen. Die Rolle, die die Philosophie für das Lehrplanproblem erhielt, obwohl sie als Schulfach explizit abgewiesen wurde, der Ausschluss sowohl der alltagspraktisch-technischen als auch der wissenschaftlichen Spezialbildung aus dem allgemeinbildenden Curriculum, das Verhältnis von Verallgemeinerung und Spezialisierung, das als für den schulischen Lernprozess spezifisches an deren Stelle trat, sind kaum zu erklären, wenn man versuchen wollte, die Lehrplankonstruktion der Deputation entweder den vorwiegend pragmatischen oder den vorwiegend rationalistischen Begründungsprinzipien zuzuordnen.

Im Lichte der oben zitierten Passagen des zweiten Lehrplanentwurfs der Deputation zeigt sich, dass sie die für die Herausbildung seiner relativen Autonomie wichtige Abgrenzung des Bildungssystems von den gesellschaftlichen Teilsystemen, für die es Wissen vermitteln sollte, auf eine ganz bestimmte Weise zu bewerkstelligen versuchte. Die dazu notwendige „doppelte Entfremdung“ des Curriculums wurde dadurch geleistet, dass das Wissen, das bisher die Domäne der Gelehrtenerziehung gewesen war, die (alten) Sprachen, und das Wissen, das vor dem Hintergrund der praktischen Interessen des Handel und Gewerbe treibenden Bürgertums in die Schulen gezogen worden war, die Realien bzw. „Wissenschaften“, in eine neuartige Synthese gebracht wurden. Diese Synthese kam nicht durch eine einfache Addition der alten Sprachen und der Realien im gymnasialen Fächerkanon zustande, so dass beide Wissensformen unverändert übernommen worden wären. Der Angelpunkt bestand vielmehr in der *Relationierung* von „Sprachen“ und „Wissenschaften“ im Gesamtcurriculum.

Sie füllte genau die Lücke aus, die Humboldt offen gelassen hatte. In seiner Formulierung, wonach es dem Tischler ebenso wenig unnütz sein könnte, Griechisch gelernt zu haben, wie dem Gelehrten, Tische machen zu können (1809, S. 189), war zwar zum Ausdruck gebracht, dass Gelehrtenwissen und bürgerliches Nützlichkeitsdenken einander angenähert werden sollten. Aber wie es pädagogisch bewerkstelligt werden sollte, dass sich z.B. für die Kinder der städtischen Handwerker eine formalbildende Wirkung von zwei, drei oder höchstens vier Jahren (gymnasialer) Schulbildung einstellte, blieb dabei ein ungelöstes Problem. Es wurde auch durch die anschließenden Formulierungen eher umgangen: „Indess läßt kleine Verschiedenheiten allerdings die Wahl des Stoffes, da jede Form nur an einem Stoffe geübt werden kann, zu, und auf diese wird in der Folge auch Rücksicht genommen werden. Auch können die grellen Contraste immer vermieden werden, und es braucht nie dahin zu kommen, daß ein Handwerker Griechisch, kaum lateinisch gelernt habe“ (ebd.). Das war wohl so zu verstehen, dass ein Griechischunterricht für den Handwerker letztlich doch nicht unbedingt nötig wäre. Im Hinblick auf den Lateinunterricht war das vielleicht nicht so sicher.

Humboldt knüpfte die formalbildende Wirkung des allgemeinen Schulunterrichts im Wesentlichen an die beiden alten Sprachen. Daran war allerdings die Bedingung geknüpft, dass sie nicht wegen ihres Nutzens für „das Bedürfnis des Lebens“ (ebd., S. 190) im Sinne des alten Wissenschaftsverständnisses ausgewählt, sondern im Hinblick auf die Bildung des Gemüts des Schülers behandelt wurden: „Denn im Gemüth und in der Wissenschaft (die nur sein von allen Seiten vollständig gedachtes Object ist) steht jeder einzelne Punkt mit allen vorigen und künftigen in Contact, ist kein Anfang und kein Ende, ist alles Mittel und Zweck zugleich, und also jeder Schritt weiter Gewinn, auch wenn unmittelbar dahinter eherne Mauern gezogen würden“ (ebd.). Im Grunde war damit nur erklärt, dass die alten Sprachen wegen ihrer Form zugleich als Stoff für die Gemütsbildung das geeignetste Mittel seien, und gleichzeitig unter-

stellt, dass sich diese Identität von Stoff und Form, Mittel und Zweck dem Schüler quasi automatisch erschlosse, wenn man die alten Sprachen im Unterricht nur unter Absehung von ihrem außerschulischen Praxisbezug behandelte. Das bedeutete, dass der eigentliche pädagogische Sinn des Unterrichts – ähnlich wie bei Jachmann – in einer absoluten Trennung zwischen dem Alltagswissen und dem in der Schule produzierten wissenschaftlichen Wissen gesucht wurde.

Mit Blick auf solche Positionen formulierte später Schleiermacher: Wenn man schon zugebe, dass der Stoff, das Materiale der alten Sprachen, für diejenigen, die in niedere Gewerbe eintreten, wieder verschwinde, dann müsse man wenigstens den Beweis führen, dass der formale Zweck nur an solchen Stoffen erreicht werden könne, die für die zukünftige Lebenspraxis bedeutungslos sind. Der deutsche Sprachunterricht war der „Stoff“, der nach seiner Auffassung eine Relationierung von Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen ermöglichte, *ohne* das genuin pädagogische Moment in der einen oder in der anderen der beiden in Beziehung zu setzenden Wissensstrukturen an sich schon gegeben zu sehen. Die für die Eigenständigkeit von „Bildung“ notwendige „doppelte Entfremdung“ wurde damit weder durch die Wahl eines von der Alltagspraxis des gewerbetreibenden Bürgertums möglichst abgehobenen Stoffes noch durch den Versuch einer formalen Bildung an unmittelbar anwendungsrelevanten Wissensgebieten herzustellen versucht. Der eingeschlagene Lösungsweg richtete sich vielmehr auf die *Methodik*.

Der deutsche Sprachunterricht zeichnete sich in diesem Zusammenhang gegenüber allen anderen Fächern mindestens durch zwei Momente aus:

- Er repräsentierte einen Stoff, der – anders als lateinische oder griechische Vokabelkenntnisse – sowohl für den Schüler, der später studieren, als auch für den, der später etwa den Beruf eines Handwerkers ausüben würde, nicht aus dem Lebenszusammenhang herausträte. Als Sprachunterricht konnte er einen Typus von formaler Bildung gewährleisten, bei dem nicht in Kauf oder sogar in Anspruch genommen wurde, dass sich vor der praktischen Anwendbarkeit „eherne Mauern“ auflösten, die nur vom Individuum kraft seiner subjektiven Gemütsbildung zu übersteigen waren. Die Intention, die Humboldt nicht abzusprechen ist, Wissen zu demokratisieren und das Alltagsbewusstsein zu intellektualisieren, kam ihrer Umsetzung in die Realität durch das Konzept Schleiermachers sehr viel näher.
- So, wie er von Schleiermacher verstanden wurde, war der deutsche Sprachunterricht nicht einfach als besonderes Schulfach wirkungsvoll, wenn es auch wichtig war, dass er in dieser Form im Lehrplan repräsentiert war. Dieser Unterricht brachte vielmehr zum Ausdruck, dass zwischen den Schulfächern eine *Beziehung* bestand, die auf einer Metaebene – durch die deutsche Sprache nämlich – hergestellt und reflektiert werden konnte. Gerade unter den Bedingungen der Multifunktionalität der Gymnasien war die deutsche Sprache viel eher als die alten Sprachen dazu geeignet, als formales Instrument, als *Zeichensystem* zu dienen, das auch vom künftigen Handwerker reflexiv auf die Gegenstände des Wissens bezogen werden könnte. Der deutsche Sprachunterricht diente als Mittel der Transformation der in den Unterricht gezogenen „Sachen“ zum Bezeichneten. Er hatte damit dem Modus der Formalisierung durch die alten Sprachen einen wesentlichen methodischen und didaktischen Vorteil voraus: Er richtete sich nicht nur auf das, was auch im späteren Leben der Schüler relevant bleiben würde, sondern er konnte auch an das anknüpfen, was sie – ungeachtet spezieller Voraussetzungen – alle schon konnten. Er knüpfte an Bekanntes an *und* konnte darüber hinausweisen.

Vor dem Hintergrund der „doppelten Entfremdung“ des Curriculums von der unmittelbaren Alltagspraxis und vom Wissenschaftsdiskurs ist festzustellen, dass die Philosophiauffassung Schleiermachers und seine Konzeption des deutschen Unterrichts für die Lehrplankonstruktion der Berliner wissenschaftlichen Deputation und den Süvernischen Normalplan von 1816 und damit für die Frühphase gymnasialer Lehrplan- und Curriculumentwicklung in der preussischen Bildungsreform paradigmatisch wurden.

Zur Rolle der Philosophie für das Lehrplanproblem

Der entscheidende konzeptionelle Fortschritt, den die Lehrplanarbeit der Berliner wissenschaftlichen Deputation in der Auffassung von den Inhalten pädagogischer Prozesse erbrachte, ergab sich aus der Strukturierung des zu vermittelnden Wissens durch die Bildungsstufen und hing mit dem Übergang von der Lektionsplan- zur Lehrplanperspektive zusammen. Er bestand in der Herausarbeitung einer spezifisch pädagogischen Wissensauffassung, nach der ein „Lehrobject“ etwas von Objekten der außerschulischen Realität wie von wissenschaftlichen Objekten gleichermaßen Unterschiedenes war. Es gab zwar auch im Neuhumanismus immer die Tendenz, die formale Bildung nicht an das pädagogische Zusammenwirken der Fächer im Gesamtcurriculum, sondern – nach dem Vorbild (einzel)wissenschaftlicher Wissensentwicklung – an einzelne Disziplinen gebunden zu betrachten, wie dies etwa mit den „formellen Verstandesübungen“ auch in der Spätaufklärung der Fall war. Im Neuhumanismus und den seinem Umfeld zuzurechnenden Positionen galt dies zum Teil für die Philosophie als Schulfach, vor allem aber für die Philologie. Wissenschaftliches Wissen und Bildung, wissenschaftliche Verallgemeinerung und pädagogische Verallgemeinerung wurden – in etwa Bruners „Struktur der Disziplin“-Ansatz (1960/73) vergleichbar – auch im Neuhumanismus teilweise als im Prinzip identische Prozesse angesehen. Prinzipiell wurde jedoch mit der Konstituierung der Lehrplanperspektive das Augenmerk auf die Totalität der Schulfächer und damit auf den *pädagogischen Fächerkanon* gerichtet.

Die Institutionalisierung allgemeiner Bildung erbrachte in Verbindung damit nicht nur neue Formen der *Rahmung* des pädagogischen Prozesses, sondern auch eine gegenüber der alltagspraktischen Verbindung und Anordnung wie auch gegenüber der Wissenschaftsklassifikation neuartige, im strikten Sinne *pädagogische Klassifikation* der Inhalte. Das Problem der Einheit in der Vielfalt des Wissens wurde nämlich nicht nur durch die dargestellten, an der disziplinarisch-organisatorischen Struktur des Curriculums vorgenommenen Veränderungen bewerkstelligt, sondern auch durch eine veränderte Auffassung von den Unterrichtsinhalten selbst. Die konzeptionelle Vereinheitlichung der schulischen Inhalte geschah durch eine bestimmte Art von Formalisierung, die mit einer Theoretisierung der Inhalte einherging.

Schulische Unterrichtsinhalte erhielten dabei eine Art Modellcharakter für die Interpretation von Wirklichkeit, d.h. es wurde im Unterschied zur Aufklärungspädagogik nicht mehr quasi unmittelbar abbildende Realitätstreue angestrebt. Gegenüber der aufklärerischen Inhaltsauffassung wurden die Unterrichtsinhalte in einem gewissen Sinne abstrakter, gleichzeitig aber auch, wie von der Aufklärung postuliert worden war, gegenüber dem Wissen, das an den alten Latein- und Gelehrtenschulen vermittelt worden war, sozusagen realitätshaltiger.

Für die Theoretisierung und Formalisierung der Inhalte spielten in der Lehrplanarbeit der Deputation vor allem zwei Konzepte eine Rolle. Das eine war die Relationierung von „Unterricht“ und „Erziehung“ in den Unterrichtsinhalten selbst, durch die diese insgesamt im Hinblick auf die gesellschaftliche Relevanz des Erziehungsziels – Bildung der Gesinnung für die

Gesellschaft als Ganzes, als einer Bildung, über die autonome Individuen, Staatsbürger und nicht Beherrschte, verfügen sollten – transformiert wurden. Das zog nach sich, die Bildungsstufen nicht nur äußerlich als disziplinarische Organisationsform zu betrachten, die sich auf die sittliche Erziehung der Schüler richtete. Solange diese nicht mit den Inhalten, mit der Wissensentwicklung selbst verbunden wurde, wäre sie von Unterdrückung strukturell kaum zu unterscheiden gewesen. Dadurch, dass die Bildungsstufen, wie oben ausgeführt, als zugleich „ethisch“ und „intellektuell“ bildende verstanden wurden, wurde die sittliche Erziehung jedoch mit der Kognitionsbildung verknüpft – ein zentrales Moment für die Herausbildung der Autonomie des Individuums. Für diese konzeptionelle Weiterentwicklung des Bildungsstufenmodells war eine Inhaltsauffassung erforderlich, die von einem dualen Charakter des Wissens, von einer Komplementarität seiner sozialen und kognitiven Funktionen ausging. Eine solche Wissensauffassung brachte Schleiermacher in die Lehrplanarbeit ein.

Das zweite Konzept, das für die Transformation der Inhalte im Sinne einer Theoretisierung und Formalisierung von Bedeutung war, hing mit dem erstgenannten eng zusammen. Es war dies *der Bezug* der in der Schule zu vermittelnden Inhalte *auf die Philosophie*. Die Philosophie bildete im Verständnis der Berliner wissenschaftlichen Deputation gewissermaßen die Repräsentantin der Lehrplanperspektive. Der Zusammenhang beider Konzepte bestand darin, dass die Philosophie als zentraler Bestandteil des Metawissens von Lehrern verstanden und in diesem Sinne zu einem Hauptbestandteil ihrer universitären Ausbildung gemacht wurde. Sie sollte den Lehrer in die Lage versetzen, die Wissensentwicklung der Schüler an den Gegenständen des Unterrichts im Hinblick darauf auszurichten, dass sie künftig gesellschaftspolitisch verantwortungsbewusst und kompetent handelnde Subjekte sein sollten. Die Philosophie diente in diesem Zusammenhang dazu, dem Lehrer selbst eine Vorstellung von der gesellschaftlichen Relevanz und Bewertung, von der Kohärenz und Einheitlichkeit des Wissens zu verschaffen, um bei den Schülern ein positives Verhältnis zwischen ihrer Sittlichkeit bzw. Gesinnung auf der einen und ihrem Wissen bzw. ihren Kenntnissen auf der anderen Seite produzieren zu können. Auf der Ebene des Lehrplans selbst musste die Beziehung der Inhalte des Schulunterrichts auf die Philosophie gewährleisten, dass sie überhaupt pädagogisch in einen inneren Zusammenhang zu bringen waren und durch Prozesse der Verallgemeinerung zur formalen Bildung der Schüler beitragen konnten. Nach Auffassung der Deputation konstituierte die Relationierung von Unterricht und Erziehung sowohl die Spezifik von „Lehrobjekten“ im Unterschied zu anderen Repräsentationen des Wissens als auch die implizite „Philosophie“ des Schülers und damit die Spezifik von Bildung gegenüber Vielwisserei und Gelehrtenwissen.

Schleiermacher schrieb den einzelnen Fachreferenten nicht etwa die Art und Weise vor, wie sie die didaktische und curriculare Strukturierung der jeweiligen Fachinhalte zu „Lehrobjekten“ zu bewerkstelligen hätten. Er betrieb jedoch die theoretische Verallgemeinerung dieser Aspekte der Lehrplanarbeit für die wissenschaftliche Pädagogik. Schleiermacher hatte sich schon während seiner Tätigkeit als außerordentlicher Professor der Theologie in Halle mit den zu der Zeit noch unter aufklärerischen Vorzeichen vorangetriebenen Schulreformbestrebungen des Oberschulkollegiums befasst und dabei Elemente einer pädagogischen Wissensauffassung entwickelt, die er in den Kontext der Lehrplanarbeit einbrachte und dort weiterentwickelte. In den pädagogischen Vorlesungen von 1826 fanden sie sich in ausgearbeiteter und systematischer Form wieder.

Auseinandersetzung mit Zöllner über das Verhältnis von Erziehung und Unterricht

Im Jahre 1804 erschienen die „Ideen über National-Erziehung, besonders in Rücksicht auf die Königlich-Preussischen Staaten“ von Johann Friedrich Zöllner, Oberkonsistorialrat und Oberschulrat, Mitglied des Oberschulkollegiums, dessen Nachfolgeeinrichtung die Berliner wissenschaftliche Deputation später darstellte. In diesem Buch setzte Zöllner sich mit den bis dahin betriebenen Planungen des Oberschulkollegiums für die Reform des Schulwesens auseinander. Wie er in der Einleitung schrieb, erhoffte er sich von seiner Veröffentlichung eine Rückmeldung und Kritik aus dem pädagogisch interessierten Publikum. „Vielleicht“, so hieß es weiter, „erregt sie ein um so größeres Interesse für diese Ideen, wenn ich noch bemerke, daß dieselben genau in den allgemeinen Schulplan eingreifen, den der Herr Staats-Minister von Massow nach mehreren Berathschlagungen in dem Ober-Schul-Collegio mit eigener Hand entworfen hat, in welchem aber das eigentliche Lehrfach und manche Modificationen allgemeiner Grundsätze bis jetzt noch offen geblieben sind. Ich werde von den Urtheilen, die mir darüber mitgetheilt werden, einen treuen Bericht abstaten; und so werden die, welche mich mit zweckmäßigen und ausführbaren Vorschlägen unterstützen, sich ein unmittelbares Verdienst um die Schulverbesserung erwerben“ (Zöllner 1804, S. VIII). Zwar konnte Zöllner dieses Vorhaben nicht mehr durchführen; er starb im Jahre 1804. Damit wurden jedoch die Auseinandersetzungen über Art und Richtung der Schulreformen in Preußen natürlich nicht obsolet. Im Jahre 1805 erschien in der Jenaischen Literaturzeitung eine Rezension zu Zöllners „Ideen“ von Schleiermacher.

Schleiermachers eigene Einleitung zu seiner Rezension gibt den Kontext, in den er sie stellte, besser wieder als mögliche Umschreibungen: „Man kann nicht klagen, daß unter allen Erschütterungen, welche das jetzige Geschlecht erleidet, es seiner unmittelbaren Verhältnisse gegen das künftige vergesse. Frankreich dachte noch unter den blutigsten bürgerlichen Verwirrungen an die Erziehung der, wie man hoffte, künftigen Republikaner. In Deutschland haben diejenigen, die auf neuem, selbstgebahntem Wege sich einer eminenten Ausbildung der höheren Kräfte bewußt wurden, ihr mögliches getan, um zu zeigen, daß die vielbeklagte Erschlaffung des Zeitalters ihren Grund in der Erziehung habe, und sich so wenigstens polemisch des neuen Geschlechts angenommen. Die Philosophen haben angefangen, die Prinzipien der neuen Philosophie eher auf die Pädagogik als auf eine andere abgeleitete Wissenschaft anzuwenden. Praktiker, ganz unbekümmert um die Philosophie und ihre Ergebnisse, haben neue Methoden des Unterrichts erfunden. Ja, mitten unter diesen Gärungen und ohne zu warten, ob die Philosophie bis zur Empirie hinabgestiegen und ob die Praktiker mit ihren Methoden sich an die Philosophie angeschlossen, versucht, wohl in antikem Sinne, wie es scheinen möchte, einer der bedeutendsten Staaten sein ganzes öffentliches Erziehungswesen umzubilden und einen Geist nicht nur, sondern auch Einen Geist womöglich hinzuzubringen. Eigentlich müßten sowohl die einzelnen Praktiker, mit der Realisierung ihrer Methoden, als auch der Staat mit seinem Unternehmen auf das Heranrücken der Philosophen und auf die Erklärung, daß alles fertig sei, geduldig warten: allein so wie der Enthusiasmus von jenen sich dergleichen nicht gebieten läßt: so kann es auch für den Staat eine Notwendigkeit geben, etwas Ganzes neu zu organisieren, welche nicht auf einen höchst ungewissen Erfolg warten darf. Unter solchen Umständen ist es nun die Obliegenheit der Kritik, zu sehen, wieweit etwa teils die praktische Behandlung, sowohl der Einzelnen als des Staates, auf dem sichern Gebiete sich hält, welches auch die Philosophie nicht anfechten darf, wenn überall eine Gestalt der

Pädagogik übrigbleiben soll, oder auf dem streitigen, welches sie eben, um jene Gestalt würdig zu bilden, in Anspruch nehmen konnte; teils inwiefern wohl die philosophischen Bearbeitungen dahin gediehen und so geartet sind, daß man ihre Berücksichtigung den Praktikern empfehlen könnte.

Über die neuen Methoden ist in diesen Blättern schon von andern ausführlich gesprochen worden. Alles zusammen genommen, scheint nun wohl, daß man sie ruhig könne gewähren lassen, indem sie auf der einen Seite eine Sphäre ihrer Anwendung haben, innerhalb welcher sie sich sehr nützlich bewähren und wohl immer mehr so bewähren werden, je tiefer man in ihr Wesen eindringt; auf der andern aber, je weiter sie sich aus derselben entfernen wollten, um desto sicherer auch unwirksam werden müssen. Also bleiben noch die Bemühungen der Philosophen zu untersuchen und die politischen Unternehmungen der Staatsverwalter. Es sei umso mehr erlaubt, mit den letzteren anzufangen, da in ihrer Beeilung unter den gegenwärtigen Umständen eine Art von Bekenntnis liegt, daß länger nicht auf die endliche Entscheidung der Sache durch ein philosophisches Verfahren könne gewartet werden. Bekanntlich ist es der preußische Staat, in welchem eine solche gänzliche Umbildung des öffentlichen Erziehungswesens betrieben wird. Was davon dem Publikum bis jetzt offiziell mitgeteilt worden, findet sich in folgendem Buche [...]“ (Schleiermacher 1805, S. 65f.).

Die Frage danach, wie Unterricht und Erziehung in der Schule zueinander in Beziehung stehen, betrifft nicht zuletzt die institutionellen Besonderheiten, die die Schule von anderen gesellschaftlichen Erziehungsinstanzen unterscheiden. Schleiermacher kritisierte an der Schrift Zöllners vor allem, dass in ihr von den geplanten Strukturen des öffentlichen Erziehungswesens nur höchst vage die Rede sei. „Daher man denn auch in den vier Kapiteln des 1. Teiles, von der Erziehung überhaupt, von der Nationalerziehung überhaupt, von Schulen überhaupt, von einem allgemeinen Plane für alle Schulen, das *überhaupt* recht in dem Sinne des täglichen Lebens verstehen und als Entschuldigung für einiges Obenhin und Durcheinander mit annehmen muß“ (Schleiermacher 1805, S. 67), das als Bestandteil dreier von vier Kapitelüberschriften in der Tat programmatisch für Zöllners Darstellung war. Auch in der Einleitung schrieb dieser, dass er „einige theoretische Sätze über Erziehung überhaupt“ voranschicke, um die allgemeinen Gesichtspunkte festzustellen, die er vor Augen gehabt habe, und auch in den folgenden Kapiteln habe er nur Grundsätze aufstellen wollen, deren spezielle Anwendungen er sich für den zweiten Teil vorbehalte (vgl. Zöllner 1804, S. IX), der dann nicht zustande kam.

Das erste Kapitel begann Zöllner mit einer Definition von Erziehung als „fortgesetzte absichtliche Mitwirkung, den Menschen im jugendlichen Alter vorzubereiten, daß er das werde, was er in seinen reiferen Jahren seyn solle“ (ebd., S. 1). Das Unbestimmte springe in die Augen, stellte Schleiermacher hierzu fest, und auch nach der Lektüre des gesamten ersten Kapitels, das fast die Hälfte des Buches ausmache, habe der Leser keinen klaren, bestimmteren Begriff von der Erziehung und ihren verschiedenen Verhältnissen erhalten. Es sei nun zwar unverhältnismäßig, anlässlich einer solchen Schrift Erörterungen anzustellen, die der wissenschaftlichen Pädagogik angehörten, aber einige Punkte wolle er doch anmerken, damit man nicht den bisherigen Schulplanungen anlaste, was ihrer Darstellung durch Zöllner zuzuschreiben sei.

So könne es fast trivial erscheinen, noch einmal an die längst getroffene Unterscheidung von Unterricht und Erziehung zu erinnern. Jedoch würden hierbei noch häufig Fehler gerade in solchen Fällen gemacht, in denen es nicht ausreiche, die Einwirkung auf die „Entwicklung der Verstandesfähigkeiten“ von der auf das „Anregen der Gesinnung“ im Allgemeinen zu unterscheiden, in denen es vielmehr darauf ankomme, ihre Beziehung zueinander und ihre

jeweiligen Verfahrensarten genau zu bestimmen, um sie für den Einzelfall konkretisieren zu können.

So schreibe man gewöhnlich dem *Beispiel* und seiner Nachahmung für die Anregung von Gesinnungen die gleiche Rolle zu, die es im Unterricht in mechanischen Fertigkeiten habe. Beim Handwerk könne der Anfänger Prinzip und Methode der jeweiligen Tätigkeit zwar tatsächlich mit Hilfe des Beispiels erkennen, weil hier alles äußerlich gegeben sei. Dies gelte dagegen nicht in den Fällen, wo er am äußerlich Gegebenen ein „Inneres“ erkennen soll, das selbst nicht gegeben ist. Zu diesen Fällen rechnete Schleiermacher die Gesinnungsbildung: „Wer in Sachen der Gesinnung das Beispiel für mehr als eine negative Bedingung hält, der irrt sehr. Und zumal aus dem Beispiele des Lehrers werden die Kinder ebensowenig auch nur eine Verbindlichkeit erkennen, wie der gemeine Christ sie aus dem Beispiel Christi folgern würde, wenn er immer an die Anamartese [Sündlosigkeit] oder an die göttliche Natur dächte. So klagt einmal der Verfasser bitterlich darüber, daß in Erziehungsanstalten für junge Standespersonen kein Unterricht gegeben würde in der besten Art die Untertanen zu behandeln. Möchte man nur lieber, da hier alles auf die Gesinnung ankommt, in der Erziehung darauf bedacht sein, den guten Willen in ihnen anzuregen; mit der Art und Weise wird es sich dann schon finden. Aber aller Unterricht wird nichts helfen ohne jenen“ (Schleiermacher 1805, S. 68).

Schleiermacher bezog sich hiermit auf eine Passage des zweiten Kapitels im Buch von Zöllner, in dem es um die Frage ging, welchen Beitrag die öffentliche Erziehung zur Entwicklung einer „National-Anhänglichkeit“ (Zöllner 1804, S. 200) der verschiedenen Völkerschaften und Stände in den preußischen Provinzen leisten könne. Zur Beantwortung verwies Zöllner unter anderem darauf, in welcher vorbildlicher Weise ein Gutsherr wie der Graf Dohna zu Schlobitten für seine Untergebenen Sorge und welche Zufriedenheit diese daraufhin mit ihrem Schicksal zeigten, wobei er dies als eine Widerlegung der aristokratischen Ansicht gewertet sehen wollte, der gemeine Mann sei zu sittlichem Betragen unfähig. Aus seinem Gegenbeispiel könne er keine andere Schlussfolgerung ziehen als die, dass man die niedere Volksklasse nur anhaltend vernünftig, großmütig und edel behandeln müsse, um zu bewirken, dass sie die an ihr gerügten Verkehrtheiten von selbst ablege. Nun habe man ihm zwar mehrmals, wenn er dies behauptet habe, Beispiele von Gutsherren entgegengehalten, denen der Versuch misslungen sei; aber dieser sei auch nicht so leicht, wie manche vielleicht glaubten: „Was gelingen soll, muß durchaus gehörig angefangen werden! Wie man ein Pferd behandeln muß, um ihm Fehler abzugewöhnen, oder es davor zu bewahren, – das gehört wol noch mit in den Umfang einer vornehmen Erziehung; aber ich erinnere mich nicht von einem besonderen Unterrichte über eine weise Behandlung der Unterthanen in öffentlichen oder Privat-Anstalten für junge Standespersonen gehört zu haben. Als ob eine der nothwendigsten und schwierigsten Künste sich von selbst finden würde! Anstatt *daraus* ein Studium zu machen, ärgern sich lieber die Herren Zeitlebens, schelten und seufzen über das verderbte Volk, und verewigen das Uebel, welches sie bei der Wurzel ausrotten sollten“ (Zöllner 1804, S. 239f.).

Dass Schleiermacher einige Jahre Hauslehrer der Familie Dohna gewesen war, mochte seine Aufmerksamkeit noch zusätzlich gerade auf diesen Passus gelenkt haben. Wesentlich war, dass hieran die Grundzüge der Erziehungsphilosophie Zöllners deutlich wurden.

Seine Definition von Erziehung als „fortgesetzte absichtliche Mitwirkung, den Menschen im jugendlichen Alter vorzubereiten, daß er das werde, was er in seinen reiferen Jahren seyn soll“, zerlegte Zöllner in vier Elemente, nämlich

- das Spezifikum der Erziehung gegenüber anderen Entwicklungsfaktoren wie den individuellen Anlagen (Erziehung als absichtliche Mitwirkung);

- die Zielsetzung der Erziehung, ihre Intentionalität in Bezug darauf, was der Mensch später sein soll;
- die Spezifik des Erziehungsprozesses im Vergleich mit anderen Arten von Entwicklungsprozessen bzw. die Besonderheit von Erziehung „im jugendlichen Alter“;
- die Bedeutung der Auffassung, dass die Erziehung den Menschen nicht zu dem *make*, was er später sein soll, sondern ihn dazu nur vorbereite; hierunter fasste Zöllner die Rolle der Unterrichtsinhalte.

Die Beantwortung der ersten Frage richtete sich hauptsächlich gegen die Ansicht einer Allmacht der Erziehung. Die Erziehung habe es vielmehr bei jedem Individuum mit eigentümlichen Geistes- und Charakteranlagen und -richtungen zu tun, eine Fülle von Umständen nehme auf die individuelle Entwicklung Einfluss, die im Unterschied zur Erziehung nicht intentional, planmäßig und zweckgerichtet seien. Generell vertrat auch Schleiermacher später in den pädagogischen Vorlesungen diese Meinung, wandte hier jedoch ein, dass das *Verhältnis* von absichtlicher Mitwirkung zu den äußerlich zufällig mitwirkenden Ursachen und zur inneren Entwicklung der individuellen Kräfte von Zöllner nicht hinreichend geklärt werde.

Auch die Darlegung der Zwecke der Erziehung kritisierte Schleiermacher als zu unbestimmt. Zöllner rekurrierte dazu auf den Grundsatz der Pädagogik Kants (vgl. Kant 1803), wonach die Erziehung der Kinder nicht dem gegenwärtigen schlechten, sondern dem künftig möglichen besseren Zustand des Menschengeschlechts angemessen sein müsse. Er war sich dabei durchaus bewusst, dass diese Maxime ein Dilemma aufwarf, denn wenn sie befolgt werden sollte, dann musste die Erziehungstätigkeit operationalisiert werden, und damit war man auf die Mittel und Möglichkeiten des gegenwärtigen schlechten Zustandes zurückgeworfen. In der Konsequenz musste man entweder auf die Antizipationsfunktion der Erziehung oder auf die Überführung der das Ideal aufstellenden Theorie in die Praxis verzichten. Zöllner entschied sich für die erste Variante, verblieb damit aber auch trotz gelegentlicher Distanzierungsversuche von der Pädagogik Kants bzw. seiner Interpretation derselben in dem von dieser Alternative abgesteckten Rahmen.

Die den Gegenstand vermeintlich erschöpfende erziehungsphilosophische Problemformulierung geriet ihm unversehens zur perspektivischen Beschränkung auf die bestehenden gesellschaftspolitischen Bedingungen und zu einer geradezu klassischen Verwechslung von Politik und Pädagogik: Zöllner fragte, ob die bessere Erziehung der Fürsten wohl ein ausführbares Mittel zur Beseitigung der bestehenden Hindernisse auf dem Wege in eine bessere Zukunft der Menschheit sei, und beantwortete die Frage mit dem Verweis auf die Schwierigkeiten, die den Fürsten bei der Regierung ihrer Staaten im Wege sein könnten. Als das sicherere Mittel zog er die freiwillige Unterwerfung des aufgeklärten Untertanen unter das Gegebene und das Vertrauen auf die Gutwilligkeit der Regenten vor (Zöllner 1804, S. 16ff.). Seine weitere Argumentation ging dahin, dass die Angehörigen der niederen Volksklassen genauso über das Vernunftgemäße einer solchen Unterwerfung unter die gegebenen sozialen und Herrschaftsverhältnisse aufgeklärt werden könnten und sollten wie über den gegenständlichen Gehalt einzelner Kenntnisse und Wissensbestände. Ergänzend sollten die Angehörigen der Aristokratie über die Kunst der rechten Behandlung der Untertanen aufgeklärt werden, wie Zöllner im zweiten Kapitel einfließen ließ. Unversehens war damit die erziehungsphilosophisch postulierte Unterscheidung von Zielen und Mitteln der Erziehung wieder verschwunden: die Einwirkung auf die Bildung der Gesinnung und die Einwirkung auf die Bildung der Intellektualität, Erziehung und Unterricht wurden als identische Operationen aufgefasst.

Die gesellschaftspolitische Selbstbeschränkung, die Zöllner dadurch in seine erziehungsphilosophischen Auffassungen einbaute, dass er die aristokratische Herrschaft unangetastet wissen wollte, und gleichzeitig reklamierte, sich im Interesse bürgerlicher Erziehung des Standpunkts und der Probleme der Aristokratie annehmen zu müssen, führte ihn in eine Fülle von Aporien und in sämtliche von Schleiermacher gerügten Vagheiten. Im Lichte des Hegemoniebegriffs wird gerade an einer solchen Schaltstelle zwischen Gesellschaftstheorie und Erziehungsphilosophie der entscheidende Fortschritt sichtbar, der zwischen Zöllner und Schleiermacher im Hinblick auf die Herausbildung bürgerlicher Erziehungstheorie lag.

Schleiermacher fuhr in seiner Rezension fort: „Allein auch im Großen findet sich dieselbe Verwechselung. Erziehung ist ja das Hauptwort des Buches und auch des Planes; auch ist gar viel von einem Geiste die Rede, der über alles walten soll, und von Gesinnungen, welche geweckt werden sollen, mit dem Wie und Wodurch aber zieht sich unser Verfasser immer wieder auf das Beispiel und die Kenntnisse zurück, und zwar nicht auf die Erkenntnis der Gesinnungen selbst, sondern höchstens des Besonderen, worin die Gesinnung vorkommt. So daß, wenn man nur der Darstellung glaubt, die Absicht lediglich dahin geht, die Verbesserung der Gesinnungen durch allerlei einzelne Kenntnisse zu bewirken, die man dem Volke beibringt, welches ein höchst leerer und unglücklicher Gedanke wäre. Der Plan aber mag leicht etwas besseres im Hinterhalt haben, was gerade in denjenigen Teilen seinen Sitz hat, die der Verfasser nicht beschrieben hat und vielleicht auch nicht beschreiben wollte. Denn wie weit seine Ansicht hinter den Absichten der Regierungen zurückbleibt, das zeigt sich am deutlichsten in der Art, wie er die Natur der Gesinnung dadurch verkennt, daß er einen Maßstab an sie legt, der wieder nur für die Kenntnisse gemacht ist. Indem er nämlich mit homiletischer Ausführlichkeit diejenigen bestreitet, welche dem Volke von jenen nur eine ganz geringe Masse verstaten wollen, legt er doch selbst den Maßstab der Quantität an die Gesinnung und scheint vorauszusetzen, daß er auch von dieser in irgend einem Sinne des Guten zu viel geben könnte. Wie dürfte er sonst, selbst hoffend, daß es durch die Erziehung besser werden soll, sich in einer ausführlichen Diatribe über eine Philosophie erzürnen, ‚die sich ein Ideal von Menschenwürde und Menschenglück erträumt, das auf dieser Erde nicht zu erreichen ist?‘ [Vgl. Zöllner 1804, S. 27] Für *wahre* Würde hält er also den Inhalt dieses Ideals, aber für zu *große*, und weiß nicht, daß es die Natur der Gesinnung ist, daß für sie Ziel und Weg, Zweck und Mittel eines und dasselbe sind. Denn – unerachtet es aus jenem Grunde kein zu Großes geben kann – fürchtet er sich vor dem zu Großen, weil von einigen ‚angestürmt wird mit empörtem Sinne gegen alles, was sich der augenblicklichen Realisierung dieses Ideals widersetzt‘, und weiß nicht, daß die in einem solchen Sturme voranwehende Fahne jenes Ideal der Würde, welches die Philosophie vorzeichnet, unmöglich sein kann“ (Schleiermacher 1805, S. 68f.).

Wie die Aristokraten ein Zuviel an Kenntnissen beim gemeinen Volk fürchtete Zöllner ein Zuviel an bürgerlicher Gesinnung. Schleiermacher verließ demgegenüber den Rahmen der mit der erziehungsphilosophischen Maxime Kants vermeintlich aufgeworfenen Handlungsalternative einer passiven Unterwerfung unter das Gegebene oder eines sofortigen revolutionären Ansturms auf die dem Ideal der Menschenwürde entgegenstehenden Hindernisse, ohne, wie er an Zöllner kritisierte, den Anspruch auf die Philosophie aufzugeben: Des philosophischen Ideals der Würde bedürfe die Empirie, weil nur aus ihm die sichere Methode abzuleiten sei, wie man in beharrlicher Fortschreitung von jedem einzelnen *gegebenen* Punkt zu jedem einzelnen *angestrebten* Punkt gelangen könne. Es sei zum Schaden der Empirie, wenn sie den Kompass verschmähe, den das philosophisch vorgezeichnete Ideal ihr biete und sie sich aus Furcht vor jenem Sturm laufen mit dem niedrigen Ziele einer passiven Zufriedenheit begnüge. Dies sei bei Zöllner der Fall, wenn er postuliere, man müsse sich „*in dieser Welt, so wie sie*

ist“, vernünftig und sittlich entwickeln. Zöllner begründete diese Ansicht damit, dass die Menschen „die Umschaffung dieser Verhältnisse ebensowenig, als die Abänderung der Naturgesetze“ in ihrer Gewalt hätten und dazu auch weder „physisch stark genug, noch sittlich berechtigt“ seien. Es sei daher „gewiß weder vernünftig noch sittlich, mit empörtem Sinne dagegen anzulaufen“, vielmehr „unsere Bestimmung, *in denselben* und *durch sie* unsere Bestimmung zu erreichen!“ (Zöllner 1804, S. 26f.). Nach Auffassung Schleiermachers war es demgegenüber die Funktion der Philosophie, das Gegebene permanent mit dem Ideal der Menschenwürde zu konfrontieren und die Zukunft aus der Gegenwart heraus zu konstruieren und zu organisieren.

Des Weiteren bleibe unklar, so Schleiermacher, in welchem Verhältnis Erziehung als absichtliche Vorbereitung sich auf das Allgemeine und auf das Besondere in dem zu richten habe, was der Mensch künftig sein solle, ob die öffentliche Erziehung, der Zöllner sein Hauptaugenmerk widmete, auf die gesellschaftliche Praxis im Allgemeinen oder auf besondere Berufsbereiche vorbereiten solle. Die Grundfigur der Argumentation Schleiermachers war dazu dieselbe wie im Vorigen. Er wandte sich dagegen, dass Zöllner keine über die Grenzen des Gegebenen hinausweisenden Zielvorstellungen habe und demzufolge offenbar keine moralischen Bedenken hege, die Erziehung das Geschäft des Bestehenden betreiben zu lassen. Deshalb wähle Zöllner das Material für die Übung der Geisteskräfte so weit wie möglich nach der mutmaßlichen „Bestimmung“ des einzelnen. Die Übung der Geisteskräfte sei Zöllner nicht als höherer Zweck, sondern nur deshalb wichtig, weil die Erziehung die besondere Bestimmung des einzelnen *nicht genau* vorhersehen könne. Wie zuvor in der Frage der sittlichen Erziehung betrachtete Schleiermacher dies als eine Degradierung der Entwicklung des Intellekts zum Mittel für einen beschränkten Zweck. Insofern ergab sich auch hier der Vorwurf einer unphilosophischen Beschränkung der Perspektive auf das Gegebene: „So schlechte Prinzipien zeigen, daß dem Verfasser die moralische Seite jener Frage, wie nämlich der Erzieher sich herausnehmen dürfe, über die künftige, besondere Bestimmung des Zöglings zu entscheiden, ganz entgangen ist: denn sonst würde für eine so weit aussehende Unternehmung [wie den allgemeinen Schulplan] ganz bestimmt die Aufgabe aufgestellt worden sein, der allgemeinen Vorbereitung die größtmögliche Gründlichkeit und Ausdehnung zu geben, um die besondere, wenn sich auch der Beruf erst mit Entwicklung bestimmter Anlagen und Neigungen entschiede, desto schneller vollenden zu können. Dadurch wird nun das Lernen des Lernens und die Fertigkeit, Fertigkeiten zu erlangen, der Mittelpunkt alles Unterrichts“ (Schleiermacher 1805, S. 70). Wenn er dies deutlich gesehen hätte, würde Zöllner nicht gegen die neuen Methoden eines Pestalozzi und eines Olivier aufgetreten sein (vgl. dazu Zöllner 1804, S. 78ff. und 133ff.).

Allerdings vertrat Zöllner im Hinblick auf den Stellenwert der formalen Bildung alles andere als einen platten Utilitarismus. Die Frage, wozu die Vermittlung von Wissen, dessen materialer Nutzen nicht unmittelbar auf der Hand liege, denn eigentlich taugen solle, wies er als ungebührlich zurück. Die Erfahrung habe gelehrt, dass sowohl allgemeine Wahrheiten als auch Einzelbeobachtungen, die lange als völlig unnütz und leer erschienen seien, plötzlich eine bewundernswerte Anwendung gefunden hätten: die der Entdeckung der Logarithmen vorausgegangene Beschäftigung mit den Polygonalzahlen, die Beobachtung, dass die Magnetnadel immer nach Norden zeigt, die Wahrnehmung des elektrischen Funkens als Vorstufe zu Franklins Erfindung des Blitzableiters, die Beobachtung der Mondphasen als Voraussetzung für die Entwicklung der Laplaceschen Himmelsmechanik (vgl. Zöllner 1804, S. 114ff.). Das ganze menschliche Wissen stehe in einem so engen inneren Zusammenhang, dass jeder, der eine Lücke in diesem Zusammenhang ausfüllt, den gesamten Besitz der Menschheit ver-

mehre und gewiss sein könne, der Zeitpunkt werde kommen, wo auch sein Beitrag zur Wissensentwicklung auf einen dankbaren Boden fallen und Früchte tragen werde. Jede Erfindung, jede Entdeckung, jede Erweiterung oder Berichtigung bereits vorhandener Einsichten warte nur auf eine günstige Verbindung mit anderen Ideen, um sich als wichtig und wohltätig zu erweisen.

Die Kritik Schleiermachers richtete sich an dieser Stelle dagegen, dass Zöllner, wie an der Wahl der Beispiele auch deutlich wird, die utilitaristische Perspektive im Grunde nicht verließ und ethisch-sittliche wie auch philosophische Perspektiven, die die Einheit, Gesellschaftlichkeit und soziale Formbestimmtheit des Wissens betrafen, aus der Betrachtung eliminierte. Wenn Schleiermacher demgegenüber die Wichtigkeit einer „allgemeinen Vorbereitung“ betonte, so war damit auch und gerade die soziale Bedingtheit des Wissens, „Gesinnung“ als Moment der Verallgemeinerung der kognitiven Wissensbestände im Hinblick auf die aktive Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse gemeint.

Die Schärfe der Polemik Schleiermachers gegen Zöllners Darstellung der Schulreformplanungen des Oberschulkollegiums führen Weniger und Schulze darauf zurück, dass mehr als eine Differenz in den einzelnen Ansichten ein Gegensatz der Haltungen zwischen beiden bestanden habe: „Zöllner bedenkt mehrfach die ‚neue Philosophie‘, die ‚Spekulation‘ mit bitterem Spott, und für Schleiermacher seinerseits zählte Zöllner zu den ‚verständigen und praktischen Menschen, die alles Höhere nur zum Mittel eines beschränkten und untertänigen bürgerlichen Lebens‘ degradieren und die er in seinen Reden über die Religion so leidenschaftlich angreift, als die Vernichter der Religion“ (Weniger, Schulze 1957, Bd. 2, S. 226f.; vgl. Schleiermacher 1799). In Bezug auf die Funktionsbestimmung von Schule, das Verhältnis von Unterricht und Erziehung, von sittlicher und intellektueller Bildung usw. blieb jedoch aufgrund der gegensätzlichen Haltungen im Prinzipiellen auch in den Einzelfragen zwischen Zöllner und Schleiermacher wenig an Gemeinsamkeiten übrig.

Ein für unseren Kontext wichtiges Beispiel hierfür ist die Differenz in den Auffassungen über das Allgemeine und das Besondere im Verhältnis von Gesinnung und Wissen, die in der Unterscheidung Schleiermachers zwischen der Methode zur Entwicklung handwerklicher Fertigkeiten mithilfe von Beispiel und Nachahmung und der zur Anregung der Gesinnung, wo es ein „Inneres“ zu erkennen gelte, vielleicht am deutlichsten zum Ausdruck kommt. Wenn Schleiermacher monierte, dass Zöllner an die Gesinnung den gleichen Maßstab wie an einzelne Kenntnisse lege, so betraf dies zum einen, dass zwischen Allgemeinem und Besonderem von Zöllner keine qualitative Differenz angenommen, sondern das Allgemeine einfach als die Summe des Besonderen aufgefasst wurde, weshalb Zöllner auch keine Philosophie gebrauchen konnte; zum zweiten wurde daran deutlich, dass das Problem der Allgemeinheit und Verallgemeinerung des Wissens nach Auffassung Schleiermachers nicht unabhängig von ethischen Gesamtvorstellungen zu behandeln war und Wissen daher mit Bezug auf den sozialen Kontext als Ganzen gesehen werden musste.

Schleiermachers Parallelisierung des Begriffs des Allgemeinen mit dem der Gesinnung und des Begriffs des Besonderen mit dem der Kenntnisse bedeutete mithin, als vereinheitlichend-vermittelnde Beziehung zwischen den gegenständlich bestimmten Einzelkenntnissen den sozialen Charakter des Wissens anzusehen und zu explizieren. An pädagogisches, auf Bildung gerichtetes Handeln war damit die Anforderung gestellt, Kenntnisse nicht losgelöst von ihrer sozialen Bedeutung zu vermitteln. Gebildet zu sein, bedeutete demnach, Wissen sowohl als gesellschaftlich determiniertes wie auch die weitere gesellschaftliche Entwicklung determinierendes zu begreifen – und damit sich selbst als über Wissen verfügendes Subjekt zugleich als Subjekt gesellschaftlichen Handelns. Der Zusammenhang zwischen der erzie-

hungstheoretischen Entwicklung und dem hegemonialen Anspruch des Bürgertums wird hier deutlich (vgl. dazu auch Schleiermacher 1814).

Für das Verständnis vom Inhalt pädagogischer Prozesse bedeutete das – auch im Lichte der entsprechenden Formulierung Schleiermachers aus dem Votum zum Religionsunterricht –, dass es nicht möglich war, nur zu „unterrichten“ und damit Kenntnisse an sich, unter Ausblendung ihres sozialen Kontextes und unter Absehung von orientierenden Funktionen für das Handeln, für den Umgang mit Wissen in der Gesellschaft zu vermitteln, ebensowenig aber auch, nur zu „erziehen“, was hieße, eine ethisch vertretbare Gesinnung und Sittlichkeit des Handelns ohne Zusammenhang mit der intellektuellen Einsicht des Subjekts erzeugen zu wollen. Bei Zöllner etwa mündete das in den Versuch, den Angehörigen des Bürgertums nahezubringen, dass man sich der Aristokratie nicht zu widersetzen habe und dass dies gottgewollt und „vernünftig“ sei. Anders als Zöllner, der ihn nach Möglichkeit verdeckt zu halten suchte, explizierte Schleiermacher den Zusammenhang von Ethik und Wissenschaft, Wissen und Handeln, Gesinnung und Kenntnissen und damit auch die gesellschaftspolitische Perspektive der Wissensentwicklung und -anwendung.

Eine Verwechslung von politischem und pädagogischem Handeln war damit im Prinzip hinfällig, und zwar deshalb, weil mit der Unzulässigkeit bzw. Unmöglichkeit einer unmittelbaren Einwirkung auf die Gesinnung der spezifische Mittelcharakter pädagogischen Handelns herausgearbeitet wurde. Pädagogisches Handeln wurde nun definiert als dasjenige Handeln, das durch die Vermittlung von Wissen, durch das Lehren und die Art und Weise des Lehrens beim Individuum ein sittliches Verhältnis zum Wissen erzeugt. Dieses Verhältnis zum Wissen wurde als intellektuell vermitteltes Allgemeines, als Gesinnung verstanden. Pädagogisches Handeln ging nach diesem Verständnis immer vom Besonderen aus, weil das Allgemeine erst Resultat des Bildungsprozesses sein sollte, und es war demzufolge gewissermaßen eine Operationalisierung des ethischen Zwecks mit didaktischen Mitteln.

Insofern kann man sich vorstellen, dass Schulunterricht nach den Vorstellungen Schleiermachers auch bis ins methodische Detail hinein in einem anderen Geist zu geschehen hatte als bei Zöllner. Eine entscheidende Differenz ergab sich hierbei aus der Aufhebung der Trennung von Wissen und ethischen Gesamtvorstellungen bzw. Handlungsperspektiven, denn die praktische Anwendung des Wissens wurde von Schleiermacher für die aktive Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse ausdrücklich in Anspruch genommen. Im Gegensatz zu Zöllners Begründung für den Sinn formaler Bildung bedeutete das für die Erweiterung des menschlichen Wissens, dass sie keinen Wert an sich darstellte. „Bildung“ beinhaltete vielmehr, den gesellschaftspolitischen Verwendungszusammenhang von Wissen als sittliches Problem begreifen und es dementsprechend handhaben zu können. Im Vergleich zu Kants Begriff der Urteilskraft als einer im Wesentlichen epistemologisch bestimmten Kategorie war Schleiermachers Bildungsbegriff von der Dimension des Ethischen und Sozialen nicht zu trennen. Man könnte mit Blick hierauf sagen, dass pädagogisches Handeln als „kunstmäßige“ Relationierung von Gesinnung und Wissen im Verständnis Schleiermachers in sich schon eine bestimmte Form der Vermittlung heute als gegensätzlich diskutierter lehrplantheoretischer Begründungsprinzipien darstellte.

In der Zöllner-Rezension war vom deutschen Sprachunterricht noch keine Rede. Die hier zwischen „Unterricht“ und „Erziehung“ getroffene analytische Unterscheidung ging jedoch in grundlegender Weise in die Arbeit am Lehrplan und an den einzelnen Fächern ein, die Schleiermacher wenige Jahre später in der Berliner wissenschaftlichen Deputation leistete. Sie fand sich in den Lehrplanentwürfen nicht zuletzt darin wieder, dass die Schule als „pädagogisches Institut“ definiert und die Schulfächer allesamt in den Zusammenhang von „intellektueller“

und „ethischer“ Bildung in den Schulstufen gestellt wurden. Diesen Zusammenhang hatte speziell der deutsche Sprachunterricht zu konstituieren. Insofern brachte seine Funktionsbestimmung und Konstituierung als Schulfach die in der Zöllner-Rezension entfaltete Differenzierung zwischen kognitiven und sozialen Aspekten des Wissens auf den Punkt.

Die gesellschaftspolitischen Funktionen, die die Philosophie in Schleiermachers Zöllner-Rezension für die Antizipation, Konstruktion und Reflexion der gesellschaftlichen Verhältnisse zugesprochen bekommen hatte, wurden im Zuge der Lehrplankonstruktion auf den deutschen Sprachunterricht als Bildungsmittel übertragen. Wurde durch die Pädagogisierung des Religionsunterrichts die Eigenständigkeit der Schule gegenüber der Kirche zum Ausdruck gebracht (vgl. Luhmann, Schorr 1979, S. 47), so repräsentierte der deutsche Sprachunterricht die relative Autonomie der Schule gegenüber den außerschulischen (ökonomischen) Praxisbereichen generell. Er repräsentierte im spezifischen organisatorischen und institutionellen Kontext der Schule die soziale Dimension des Wissens als das einheitsstiftende Moment der Vielfalt der Gegenstände des Wissens. Im Rahmen der Entwicklung der lehrplantheoretischen Auffassungen Schleiermachers wurde die in der Zöllner-Rezension angesprochene „Fertigkeit, Fertigkeiten zu erlangen“, durch die im deutschen Sprachunterricht zu erzielende Reflexionsebene näher spezifiziert: Sie bestand in der Verallgemeinerungsfunktion, die die Sprache als Zeichensystem gegenüber der Realität wahrnimmt.

Aus dem Lehrplanentwurf vom 3. September 1810

Der erste Lehrplanentwurf – betitelt als „Entwurf der wissenschaftlichen Deputation zur allgemeinen Einrichtung der gelehrten Schulen“ – datiert vom 3. September 1810 und wurde von Bernhardt „dem Auftrage des abwesenden Doktor und Professor Schleiermacher gemäß einer Hochpreislichen Sektion gehorsamst“ übergeben, verbunden mit dem Wunsch, „daß der Inhalt dem Auftrage und den Erwartungen der Hochpreislichen Sektion entsprechen möge“ (wie das Folgende in ZStA Merseburg, Rep. 76 VII neu Sek. 1 A Teil II, Nr. 14, hier Bl. 36).

Zur Darlegung ihres Selbstverständnisses stellte die Deputation darin einleitend fest, dass sie sich nun seit geraumer Zeit fast ausschließlich „mit dem Gedanken an einen allgemeinen Lehrplan für unsere gelehrten Schulen“ befasst habe, der Sektion das Resultat ihrer Arbeit jedoch nicht übergeben könne, ohne darauf hinzuweisen, wie sehr sie auf der einen Seite zwar die Notwendigkeit allgemeiner Anordnungen einsehe, dass auf der anderen Seite aber auch zahlreiche Schwierigkeiten dagegenständen:

„Der Nachteil, welchen einzelner einseitiger Direktoren und Lehrer bis jetzt eigentlich durch nichts gezügelte Willkür stiftet, ist nicht abzuleugnen, und eben so wenig ist zu verkennen, daß der Mangel allgemeiner Vorschriften nur zu sehr die Anstellung untauglicher Lehrer und die Fortdauer unzweckmäßiger und unzureichender Einrichtungen begünstigt. Auf der anderen Seite scheint es dagegen sehr gewagt, gerade jetzt solche allgemeinen Vorschriften aufstellen zu wollen. Das Interesse, mit welchem seit mehreren Jahren eine große Anzahl geistvoller Männer und Jünglinge über die Methode des Unterrichts Versuche anstellen, wird hoffentlich nicht ohne Resultate bleiben; und wenngleich man sich bis jetzt mehr den Elementarunterricht zum Gegenstand genommen hat, so wird doch unfehlbar nach den ersten glücklichen Erfolgen auf jenem Felde auch der höhere Unterricht mit dem selben Eifer behandelt werden. Wieviel hier noch geschehen kann und muß, das ist den Mitgliedern der Deputation bei dieser Gelegenheit mehr als deutlich geworden, vorzüglich daraus, daß die Zeit, welche man den Schülern und die Anstrengungen, welche man dem Staat zumuten darf, bei der bis-

herigen Verfahrensart fast gar nicht zureichen wollten, um das zu leisten, was man fast notwendig unter dem Zweck der gelehrten Schule fassen muß“ (Bl. 38 und 38v).

Der Entwurf sei nach Maßgabe dessen verfasst worden, was in *gut* ausgestatteten Schulen gegenwärtig geleistet werden könne, und die Deputation wünsche sich, dass die Fortschritte in der Unterrichtskunst ihren Plan nicht so bald überholten und unzulänglich machten, wenn sie auch kein auf ewig oder auch nur auf lange Zeit feststehendes Werk, sondern nur den Grundstein zu einer allgemeinen Einigung über die Sache und zu einer lebendigen Wechselwirkung zwischen sich und den gelehrten Schulen des Staates habe liefern wollen.

Dieser Lehrplanentwurf enthielt eine der wenigen Passagen der schriftlich dokumentierten Beratungen, in denen das Problem der Klasse direkt als solches angesprochen wurde. Sie lautete, dass überall dort, wo von der Einteilung einer Schule in Klassen die Rede sei, die Entscheidung einer bestimmten Frage obenan stehen müsse, nämlich ob „jeder Schüler in jedem Lehrgegenstande in einer und derselben Klasse sitzen muß oder ob umgekehrt jeder in jeder nach Maßgabe seiner Fortschritte in einer eigenen soll sitzen können. Für welches von beiden man sich auch ausschließlich entscheide, es wird immer unnatürlich und schädlich sein“ (Bl. 42). Da man sich trivialerweise für irgendein Klassensystem entscheiden musste, macht dieser Passus nur Sinn, wenn man die Betonung auf die Ablehnung einer *ausschließlichen* Entscheidung für das eine oder das andere System legt. Wie gesagt, entwickelte die Deputation einen Mischtypus zwischen beiden Systemen: in Richtung auf Jahrgangsklassen modifizierte Fachklassen. Die doppelte Bestimmung der Bildungsstufen als zugleich „ethisch“ und „intellektuell“ bildende hing damit konstitutiv zusammen.

Die Eingruppierung nach Jahrgängen wurde zum Prinzip der Bildungsstufen gemacht, wobei jeder Schüler nur in einer und derselben Stufe sein und nicht in eine höhere Stufe versetzt werden konnte, „bis er in jedem Lehrobject vollkommen geleistet hat, was auf seiner bisherigen Stufe zu leisten war“ (Bl. 42v und 43). Die Verschiedenheit der Talente und Neigungen dürfe sich in der gelehrten Schule nicht so weit erstrecken, dass sie darüber hinausginge, und ein Schüler, der in einzelnen Fächern noch in einer unteren Stufe sein müsse, während er in den meisten Fächern schon in einer höheren Stufe sein könne, sei entweder verwahrlost oder der allgemeinen Bildung, die Zweck der gelehrten Schule sei, unfähig. Die Deputation griff damit das gleiche Argument auf, das von der Sektion in das Genehmigungsverfahren der Lektionspläne des Friedrichswerderschen Gymnasiums eingebracht worden war, verwandte es jedoch nicht zur Befürwortung eines reinen Fachklassensystems im Sinne der Annahme, dass eine harmonische Entfaltung seiner Talente und Neigungen im Großen und Ganzen Sache des Individuums als des Subjekts seines eigenen Bildungsprozesses sei (vgl. zu diesem Aspekt der Bildungsauffassung Humboldts Weil 1930), sondern zur Begründung für die Bildungsstufen als einer Vorform des Jahrgangsklassensystems. Damit wurde der gegenläufigen Annahme Geltung verschafft, dass eine gewisse Gleichmäßigkeit und Harmonie der individuellen Entwicklung erst das Resultat einer bestimmten vorgegebenen Rahmung des pädagogischen Prozesses sei, in der die Klasse als soziale Gemeinschaft eine wesentliche Rolle spielte.

Wie wir sahen, sprach die Deputation sich jedoch für die Einrichtung von Fachklassen *innerhalb* der Bildungsstufen aus. Es sei nämlich zu befürworten, „jener Verschiedenheit so viel einzuräumen, daß man das andere zum Prinzip in Absicht der beiden unter einer und derselben Bildungsstufe befaßten Klasse mache, so daß jeder Schüler in manchen Gegenständen in der einen, in manchen in der anderen sich befinden kann, den letzten Kursus vor seiner Versetzung in die höhere Klasse ausgenommen. Woraus von selbst folgt, daß in je zwei solchen Klassen die Lehrstunden in jedem Lehrobject streng parallel laufen müssen, sowohl der Lage

als der Zahl nach“ (Bl. 43). Diese Entscheidung wurde mit Verweis auf zuvor dargelegte Ansichten über den Zweck der gelehrten Schule begründet, wonach der Vervielfältigung des Wissens *und* seiner Einheitlichkeit in Unterricht und Fächerkanon Rechnung zu tragen war.

Der erste Abschnitt des Entwurfs war als „Allgemeine Ansicht von dem Zweck der gelehrten Schulen und ihren wesentlichen Lehrgegenständen“ überschrieben. Hauptsächlich setzte sich die Deputation darin mit dem Problem auseinander, wie bei der Funktionsbestimmung und Normierung der Gymnasien solchen zum Teil äußerst gegensätzlichen und heterogenen Anforderungen an die Bildung – wie denen der verschiedenen Schichten des städtischen Bürgertums, des Staates, der Frühabgänger, der späteren Studierenden – *in einem* gerecht zu werden wäre: eine Aufgabenstellung, die von der Vorgabe Humboldts für die Lehrplangestaltung, wonach der Lehrplan „mit den nötigen Modifikationen“ auch auf die höheren Bürger- und Stadtschulen anwendbar sein sollte, zusätzlich kompliziert worden war. Es bedurfte hierzu eines Wissensbegriffs, der in der Lage war, das Verhältnis zwischen Verallgemeinerung und Spezialisierung selbst in relativ verallgemeinerter Form und zugleich für verschiedene Kontexte variabel zu handhaben.

Ausgangspunkt der allgemeinen Funktionsbestimmung der gelehrten Schulen im Lehrplanentwurf war die Feststellung, man sei jetzt wohl allgemein darüber einverstanden, dass das Ziel der Schulen nicht allein darin bestehe, der Jugend *gewisse Kenntnisse* beizubringen oder sie in mechanische Fertigkeiten einzuüben; dies sei vielmehr nur die eine Seite. Mit ihr zugleich müsse die Entwicklung der *geistigen Kräfte* betrieben werden. „Bei den gelehrten Schulen erhellt dies ganz unwidersprüchlich aus ihrem Zusammenhang mit den Universitäten, denen sie ihre Zöglinge überliefern, auf welchen schon ein freier Gebrauch der eigenen geistigen Kräfte eben so sehr als eine gewisse Masse von Kenntnissen vorausgesetzt wird und wo ihnen ohne bestimmte Leitung der Beschäftigungen nur noch Anregungen zu ganz freier Benutzung hingegeben werden“ (Bl. 39v). Deshalb müsse die Vermittlung positiver Kenntnisse und Fertigkeiten sowie die Entwicklung der geistigen Kräfte und Fähigkeiten gleichermaßen und miteinander verknüpft betrieben werden. Die in der Schule dargebotenen Wissensbestände und Tätigkeiten zu ihrer Aneignung müssten die ihnen entsprechenden Kräfte in Bewegung setzen, und umgekehrt müsse jede in Entwicklung gebrachte Kraft sich ihrerseits an neuen Gegenständen üben und sich ihrer dadurch bemächtigen.

Wie festgestellt wurde, ergab sich daraus ein allgemeines Gesetz für das Verhältnis der unteren und der oberen Klassen zueinander, und zwar eine relative unterrichtsmethodische Entgegensetzung. „Je mehr nach unten nämlich, um desto mehr streng gebotene und in mehreren, eben weil die individuellen Unterschiede noch nicht entwickelt sind, ganz gleichmäßige Tätigkeit, desto mehr Vorhaltung von Kenntnissen, wenn sie auch noch nicht ganz können verstanden werden; je näher hingegen der Universität, um desto vollkommener muß alles, was sie [die Schüler] noch lernen, aus dem, was sie schon wissen entspringen, und um desto mehr muß schon auf freie und in Ideen sich eigen gefallende Tätigkeit gerechnet werden“ (Bl. 40). Als curriculares Gesetz sollte diese Auffassung des Lernprozesses darin zur Geltung kommen, dass in den unteren Klassen wenige oder keine Hausarbeiten auferlegt wurden, weil über sie auch schon die allgemeine Erfahrung lehre, dass sie schlecht ausfielen und nur geringe Effekte hätten. Dagegen sollten in den oberen Klassen umso mehr und vor allem vielfältigere Aufgaben für die Hausarbeiten der Schüler gestellt werden. Aus diesem Grund seien in den unteren Klassen vergleichsweise mehr Schulstunden als in den oberen anzusetzen, wenn diese Unterscheidung im Entwurf auch noch nicht so deutlich getroffen worden sei.

Für die beiden Klassen jeweils einer Bildungsstufe wurde eine ähnliche Differenzierung entwickelt, wie sie Schleiermacher in den pädagogischen Vorlesungen von 1826 zum lehr-

plantheoretischen Begriffspaar der Rezeptivität und Produktivität (Spontaneität) ausarbeitete. Im Lehrplanentwurf hieß es, jede Bildungsstufe sei zwar einerseits eine relativ eigenständige, bilde aber auf der anderen Seite den Teil eines Ganzen „und also unerläßliche Bedingung, um in regelmäßigem Fortschritt zu der folgenden zu gelangen, daher auch in der Einheit der gelehrten Schule jede schon einiges enthält, was vorzüglich als Vorbereitung zu der folgenden muß angesehen werden. In einer jeden [Bildungsstufe] selbst aber besteht ein Gegensatz zwischen Empfangen und Hervorbringen, nicht freilich als eine gänzliche Trennung, aber doch so, daß früher jenes und später dieses das Übergewicht hat, und dies motiviert die Einteilung einer jeden dieser Stufen in zwei verschiedene Klassen“ (Bl. 42). Mit diesen Überlegungen zur Pädagogisierung des Lernprozesses und zur curricularen Strukturierung der Schullaufbahn lag eine andere Auffassung von der Rolle des schulischen Bildungsprozesses für die Entwicklung der Individualität des einzelnen vor, als Humboldt und Süvern sie in ihrem Schreiben an Bernhardi geäußert hatten, denn die Annahme einer „streng gebotenen ganz gleichmäßigen Tätigkeit“ an möglichst vielfältigen Gegenständen als *Voraussetzung* zur Entfaltung der Individualität beinhaltete eine Akzentuierung, die, viel weitgehender als in den Formulierungen auf bildungstheoretischer Ebene ersichtlich werden könnte, in der Umsetzung in curriculare Strukturmomente zu unterschiedlichen Konsequenzen führte.

Der Zusammenhang der Schule mit der Universität, so hieß es weiter, bestimme ihr auch schon von einer Seite her die Grenze ihrer Bestrebungen. Denn die Schule solle zwar die Totalität der geistigen Kräfte entwickeln, „inwiefern diese das Wissen und das unmittelbare Darstellen des Gewußten als solchen zum Gegenstände haben“, aber eben nur in Beziehung auf die bestimmten, voneinander verschiedenen Gegenstände des Wissens; „dagegen die absolute Einheit aller jener Richtungen, die schlechthin innere und in allen gleiche Seite jener Kräfte, die wir mit dem Namen Philosophie bezeichnen, muß lediglich der Universität überlassen bleiben. Vorgeübt und vorbereitet werden zwar die Zöglinge dazu auf einer Schule, je mehr von allen Seiten im Unterricht die systematische Form und der innere Zusammenhang heraustritt, aber als ein eigentlicher Lehrgegenstand vorhanden sein darf nichts Philosophisches. Von der anderen Seite erhellt eben daher, daß die gelehrten Schulen in Absicht auf die Gegenstände, welche sie behandeln, ganz universell sein müssen. Alles gehört ihnen wesentlich an, was zur gemeinsamen Bildung derjenigen beiträgt, welche sich bis zur Wissenschaft erheben wollen, eben so aber muß alles ausgeschlossen bleiben, was seine Abzweckung jenseits dieses Punktes hat und nur auf einen bestimmten Gegenstand sich bezieht, auf welchen einzelne in der Folge ihren wissenschaftlichen Geist anwenden wollen. *Aus den gelehrten Schulen muß alles entfernt werden, was ihnen das Ansehen geben könnte, Spezialschulen für einen oder den anderen einzelnen Stand zu sein*“ (Bl. 40v und 41; Herv. IL).

Damit war auch die Abgrenzung der gelehrten Schule neuen von der Gelehrtenschule alten Typs in dem Sinne gemeint, dass die Funktion des Gymnasiums eben nicht darin bestehen sollte, Gelehrte zu produzieren. Humboldt hatte dies ähnlich in den Königsberger und Litauischen Schulplänen formuliert. Mit der postulierten Universalität des in die Gymnasien aufgenommenen Fächerkanons entfielen außerdem zusätzliche Klassifizierungsgesichtspunkte, wie sie noch von Bernhardi (1810) geltend gemacht worden waren. Lektionen wie die juristische Enzyklopädie im Friedrichswerderschen Gymnasium und andere, die im Normalplan von 1816 explizit ausgeschlossen wurden, erhielten keine Rechtfertigung als universell bildend.

Das Kriterium für die Universalität des Fächerkanons bestand in seiner *Beziehung* zur Philosophie, d.h. er durfte weder nur spezialbildend noch selbst philosophischer Natur (vom Allgemeinen ausgehend) sein.

Die zitierten Ausführungen zur Funktion der Gymnasien im Lehrplanentwurf von 1810 rekurrierten zum Teil wörtlich auf die Verhältnisbestimmung von Bildungs- und Wissenschaftssystem und die Auffassungen zur Rolle der Philosophie für das Bildungsproblem in Schleiermachers „Gelegentlichen Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn“. Einer der zentralen Abschnitte dieser Schrift, die im Februar 1808 erstmals publiziert wurde und mit der Schleiermacher maßgeblich in die beginnenden Auseinandersetzungen um die Universitätsgründung in Berlin eingriff, behandelte die Beziehungen zwischen gelehrten Schulen, Universitäten und Akademien als den drei institutionellen Hauptformen des Wissenschaftsbetriebs. Schleiermacher begründete die Beschränkung auf die Gymnasien damit, dass man sie wenigstens so *ansehen* könne, „als wären sie unmittelbar aus dem Bedürfnis und Trieb nach Erkenntnis entstanden“ (1808, S. 90). Damit wollte er speziell deren Reformbedürftigkeit hervorheben; die anderen Schultypen waren damit jedoch zunächst aus der Betrachtung ausgegrenzt.

Die drei genannten Institutionen gebe es nun zwar in allen Ländern Europas, aber gerade Deutschland könne man als den Mittelpunkt der Bildung betrachten, weil sie hier alle in reiner Form hervorträten. Wie dies zu verstehen war, verdeutlichte Schleiermacher in einem Brief, den er kurz nach dem Erscheinen der Schrift an seinen Freund Brinkmann schrieb. Darin benannte er als die Hauptabsicht, die er mit den „Gelegentlichen Gedanken“ verfolgt habe, die Abgrenzung des deutschen vom französischen Modell der Wissenschaftsorganisation und die Verdeutlichung des Werts der deutschen Universitäten besonders gegenüber den französischen Spezialschulen, ohne direkt gegen sie zu polemisieren (vgl. Schleiermacher 1808a, S. 208f.).

Um die zweckmäßigste Einrichtung der geplanten Universität zu finden, sei es notwendig, die Funktionen aller drei Institutionen des Wissenschaftsbetriebs genau zu bestimmen und analytisch scharf voneinander zu trennen. Schleiermacher setzte dazu mit einer doppelten Bestimmung von Wissenschaft ein: Als gemeinschaftliches Werk und Besitztum aller Völker solle sie auf der einen Seite den Einzelnen zur Erkenntnis bilden, und auf der anderen Seite solle jeder auch seinen Beitrag zu ihrer Weiterentwicklung leisten. Im Hinblick auf beide Funktionen betonte er den sozial-kommunikativen Charakter wissenschaftlicher Tätigkeiten: Dies seien die beiden Verrichtungen, auf die alles *gemeinschaftliche Tun* auf dem Gebiet der Wissenschaft hinauslaufe, und anderes als gemeinschaftliches gab es nach Meinung Schleiermachers hier nicht; es könne nur leerer Schein sein, „als ob irgend ein wissenschaftlicher Mensch, abgeschlossen für sich, in einsamen Arbeiten und Unternehmungen lebe. Vielmehr ist das erste Gesetz jedes auf Erkenntnis gerichteten Bestrebens Mitteilung; und in der Unmöglichkeit, wissenschaftlich irgend etwas auch nur für sich allein ohne Sprache hervorzu-bringen, hat die Natur selbst dieses Gesetz ganz deutlich ausgesprochen“ (Schleiermacher 1808, S. 83).

Man sehe nun leicht ein, dass die eine Seite in der Schule, die andere in der Akademie die Oberhand habe. Die gelehrten Schulen seien „durchaus gymnastisch, die Kräfte übend“; sie übernähmen die Knaben „von besserer Natur und hervorstechenden Gaben“, von denen man annehmen könne, dass sie für die Wissenschaft empfänglich seien „oder wenigstens eine Masse von Kenntnissen vorteilhaft verarbeiten“ könnten, und prüften auf verschiedene Weise, ob dem wirklich so sei.

Ob jemand sich für die höhere Bildung eigne, erweise sich an zwei Kriterien: „auf der einen Seite ein bestimmtes Talent, welches ihn an ein einzelnes Feld der Erkenntnis fesselt, auf der andern der allgemeine Sinn für die Einheit und den durchgängigen Zusammenhang alles

Wissens, der systematisch-philosophische Geist. Zusammentreffen muß beides, wenn der Mensch sich zu etwas Ausgezeichnetem bilden soll. Auch das entschiedenste Talent wird ohne diesen Geist keine Selbständigkeit haben und nicht weiter gedeihen können, als daß es ein tüchtiges Organ wird für andere, die das wissenschaftliche Prinzip in sich haben. Und der systematische Geist ohne ein bestimmtes Talent wird sich mit seinen Produktionen in einem sehr engen Kreise herumdrehen und sich in wunderlichen Auswüchsen, Wiederholungen und Umbildungen immer des nämlichen höchst Allgemeinen erschöpfen, weil er eben keines Stoffes recht Meister ist. Dies hindert aber nicht, daß nicht auch bei der Vereinigung beider bei einigen das Talent vorherrsche, bei andern der allgemeine wissenschaftliche Geist“ (Schleiermacher 1808, S. 19f.).

In der Regel müssten beide Seiten einer „kunstmäßigen“, sprich pädagogischen Behandlung unterzogen werden, um zu Tage gefördert und entwickelt zu werden, und eben darin bestand nach Ansicht Schleiermachers die doppelte Aufgabe und Funktion der Schule: den gesamten Wissensinhalt in bedeutenden Umrissen vorzuführen, um jedes schlummernde Talent durch ihm entsprechende Gegenstände zu wecken, auf der anderen Seite alles das zu betonen, worin die wissenschaftliche Form der Einheit und des Zusammenhangs des Wissens von Anfang an zur Anschauung gebracht werde. Als die beiden Gegenstände, mithilfe derer dies zu leisten sei, bezeichnete Schleiermacher die Grammatik und die Mathematik. Sie dienten deshalb auch als Hilfsmittel für alles übrige Wissen. Beide würden „mit Recht“ als die wichtigsten Unterrichtsgegenstände angesehen, weil sie die einzigen seien, die mit einem „Anklang von Wissenschaftlichkeit“ gelehrt werden könnten.

Die Funktion von Grammatik und Mathematik für die Konstituierung des gymnasialen Fächerkanons bestand nach dieser Auffassung darin, dass durch diese beiden ein methodischer Zusammenhang der Unterrichtsstoffe trotz ihrer materialen Vielfalt und Heterogenität hergestellt und diese dadurch zu einer formalen Vereinheitlichung gebracht werden konnten. Erst dadurch würde der Schüler ein Gefühl für die Kohärenz des erworbenen Wissens, dafür, selbst als Subjekt darüber zu verfügen, entwickeln. Die Hervorhebung des Hilfsmittelcharakters von Grammatik und Mathematik für die übrigen Wissensbestände ist so zu interpretieren, dass für beide ihre Funktion als Zeichensystem ausschlaggebend waren. Grammatik und Mathematik wurden als begrifflich-operationale Werkzeuge verstanden, mit deren Hilfe man sich den gegenständlichen Gehalt der übrigen Fächer kognitiv und kommunikativ zugänglich (und damit subjektiv verfügbar) machen konnte. „Sachen“ wurden zu „Bezeichneten“.

Michael Otte weist in einem Aufsatz über Wissenstypen und Präsentationsformen des Wissens auf die Bedeutung der symbolischen Notation des Wissens für die Möglichkeit seiner theoretischen Begründung und Verallgemeinerung sowie seiner sozialen Verbreitung und Kommunizierbarkeit hin. Die Erfindung des Buchdrucks resp. der Druckerpresse wird als eine wesentliche Voraussetzung für die Konstituierung autonomer Texte beschrieben, für die der Nachweis ihres Wahrheitsgehalts sich nicht mehr durch Verweis auf die Autorität des Autors erledigte. Vor den Druckerpressen und der dadurch ermöglichten Vervielfältigung von Texten verlief die Bekanntmachung, Akzeptierung, Kritik oder Zurückweisung neuer wissenschaftlicher Errungenschaften und Ideen erheblich langsamer, und Medizin oder Physik zu studieren bedeutete, die Schriften der jeweiligen Klassiker zu lesen. Mit dem durch die Drucktechnik herbeigeführten Aufkommen autonomer Texte verschwand die Rolle des Autors als Garanten für den Wahrheitsgehalt einer Schrift. „Der Punkt ist nun nicht mehr, eine gegebene Bedeutung wiederzuentdecken und sie ständig reproduzierend zu wiederholen, sondern neues Wissen zu gewinnen“ (Otte 1983, S. 5). Seit dem 16. Jahrhundert verlor das Zeichen seine Bedeutung als unauflöslich an die Dinge gebundenes Symbol. Es wurde tendenziell für jedermann

in einer neuen Weise verfügbar und eröffnete sich für neue Ziele und Verwendungsweisen des Wissens. „Dadurch, daß es sich so weit von seinem Bedeutungsgehalt entfernen konnte, daß es sogar auf eine einfache Konzentrations- oder Erinnerungsmarke reduziert werden konnte, wurde das Zeichen für funktionale und problembezogene Zwecke verfügbar [...]. Eine algebraische Variable (x) markiert nicht nur eine vorgestellte bekannte oder unbekannte Zahl, sondern sie fixiert Beziehungen zum noch Unbekannten und stellt diese Beziehungen so für eine produktive, auf die Erweiterung des Wissens gerichtete Aktivität zur Disposition. Es ist gleichzeitig eine jedermann in halbmechanischer Form verfügbare universelle Methode“ (Otte ebd.).

Die Bedeutung von Grammatik und Mathematik als Zeichensystemen und Hilfsmitteln der Aneignung materialer Wissensbestände ergab sich im frühen 19. Jahrhundert auch daraus, dass sie beide in kodifizierter, schriftlich fixierter Form bereits vorlagen und aus Lehrbüchern angeeignet werden konnten. Nicht zuletzt von daher begründete sich ihre Eignung als formelle Bildungsmittel: „Statische Texte versetzen den menschlichen Geist in die Lage, über die Probleme der Begründung oder der Geltung seines Wissens in Termini dynamischer methodologischer Prinzipien nachzudenken“ (Otte ebd., S. 2).

Dies galt für das im 17. und 18. Jahrhundert sprunghaft angewachsene „nützliche“ Wissen aus den verschiedensten Praxis- und Produktionsbereichen in dieser Form durchaus noch nicht. Es sollte nun jedoch durch Einbezug in Kommunikation dem Subjekt verfügbar gemacht werden, *ohne* dass die alten Formen der Tradierung der Kenntnisse in den Grenzen der gegebenen Arbeitsteiligkeit als Beschränkung für den Verbreitungs- und Verallgemeinerungsgrad der jeweiligen Wissensbestände aufrecht erhalten wurden. Bei einer solchen Funktionszuweisung etwa der Grammatik zeigte sich die notwendige Differenz in der Stellung philologischen Wissens im schulischen Unterricht gegenüber dem Wissenschaftssystem bzw. der einzelwissenschaftlich-disziplinären Entwicklung. So bestand ein wesentlicher konzeptioneller Fortschritt, den F. A. Wolf (1807) in die einzelwissenschaftliche Entwicklung der Philologie einbrachte, darin, dass er sie ihres Charakters als eines unselbständigen nützlichen Hilfsmittels für andere Wissenschaften entthob und die Eigenständigkeit von Gegenstand, Theorie und Methode – Wolf bezeichnete sie als „kritische Divination“ oder „divinatorische Kritik“ – der Altertumswissenschaft herausarbeitete. Was hier einen wichtigen Schritt der Abkehr von einem rein praktisch-instrumentellen und formalistischen Verständnis von Philologie bedeutete, erbrachte in der schlichten Übertragung ins Schulsystem gerade kaum einen Schritt über die aufklärerische Anbindung der formellen Geistesbildung an eine besondere „Lektion“ hinaus.

Die Bedeutung von Grammatik und Mathematik als Zeichensystemen verwies zugleich auf die Unverzichtbarkeit der übrigen Fächer des schulischen Fächerkanons, wollte man hier nicht in bloßem Formalismus steckenbleiben. Schleiermacher betonte, die Schule müsse zugleich auch alle übrigen geistigen Kräfte an bestimmten Gegenständen methodisch so üben, dass sie sich ausdifferenzierten und ihre verschiedenen Funktionen klar eingesehen würden, und sie soweit stärken, dass jede geistige Kraft sich eines gegebenen Gegenstandes leicht vollständig bemächtigen könne. Die Schule müsse daher beides, die Entwicklung der verallgemeinernden *und* die Entwicklung der auf das Besondere gerichteten geistigen Kräfte des Individuums leisten.

Durch die Funktionsbestimmung der Schule war die eine Bestimmung der Wissenschaft, die „Bildung des einzelnen zur Erkenntnis“, institutionell abgedeckt. Die Grundfigur der bisherigen Überlegungen, Spezialisierung und Verallgemeinerung des Wissens auf der Basis ihrer genauen analytischen Unterscheidung zueinander in Beziehung zu setzen, verfolgte

Schleiermacher auch in der Funktionsbestimmung für die Akademie, hier als Differenzierung zwischen Arbeitsteiligkeit und Kooperation in der Produktion neuen (einzelwissenschaftlichen) Wissens. In der Akademie vereinigten sich, wie Schleiermacher sich ausdrückte, die Meister der Wissenschaft. Sie sollte alle Gelehrten wenn nicht unmittelbar zu Mitgliedern haben, so doch repräsentieren. Jeder müsse bestrebt sein, ihr anzugehören, „weil das Talent, was einer in sich ausgebildet hat, ohne die Ergänzung der übrigen doch nichts wäre für die Wissenschaft“ (Schleiermacher 1808, S. 92). Die Akademiemitglieder sollten ein durch den gemeinsamen Sinn und Eifer für die Sache des Erkennens und die Einsicht in den notwendigen Zusammenhang des Wissens konstituiertes Ganzes bilden, sich aus dem gleichen Grunde jedoch auch in verschiedene Abteilungen sondern und sich spezialisieren, denn jeder Wissenszweig bedürfe einer noch engeren Vereinigung und Verzweigung. „Je feiner diese Verzweigung sich vervielfältigt und je lebendiger dabei die Einheit des Ganzen bleibt, ohne sich in eine leere Form zu verlieren, so daß in jedem einzelnen die Teilnahme an den Fortschritten des Ganzen und der Eifer für sein besonderes Fach einander gegenseitig beleben und also die engste Gemeinschaft zwischen den verschiedenen Teilen der Wissenschaft in dem Schoß der Akademie auf das leichteste unterhalten wird: um desto vollkommener ist die Einrichtung des Ganzen“ (ebd., S. 93).

Als den ihrer Aufgabenstellung gemäßen Typus von Arbeiten und Publikationen benannte Schleiermacher solche, die im Wesentlichen auf den Fortschritt der Einzelwissenschaften und die Herausbildung ihrer disziplinären Eigenständigkeit untereinander und gegenüber der Philosophie zielten. Dabei war jedoch immer vorausgesetzt, dass dies aufgrund des kooperativen und kommunikativen Zusammenhangs aller wissenschaftlichen Tätigkeiten stets in Abhängigkeit von deren Gesamtheit und dem jeweiligen Zustand des Wissenschaftssystems geschah, welches als Teilsystem der Gesellschaft „ein eigenes gewissermaßen in sich abgeschlossenes Ganzes in dem größeren Ganzen“ bilde (S. 84).

War hiermit auch die einzelwissenschaftliche Weiterentwicklung des Wissens institutionell abgedeckt, so lag nun die Frage auf der Hand, wozu dann eigentlich noch die Universität dienen konnte. Deren Existenzberechtigung wurde in den damaligen Auseinandersetzungen vor allem von aufklärerischen Positionen aus tatsächlich massiv in Frage gestellt. Schleiermacher befand dies als ein Urteil, das jedoch „schwerlich mit echt deutschem Sinn“ gefällt werde, denn diese Ansicht werde von den Franzosen vertreten, einem Volk, dem, je mehr es sich konsolidiert habe, umso mehr alles ausgegangen sei, was einer Universität ähnlich sehe, und nichts übrig geblieben als Schulen und Akademien „in unzähliger Menge und in den mannigfaltigsten Formen“.

Man übersehe hierbei allerdings einen sehr wesentlichen Punkt: „Die Schulen beschäftigen sich nur mit Kenntnissen als solchen; die Einsicht in die Natur der Erkenntnis überhaupt, den wissenschaftlichen Geist, das Vermögen der Erfindung und der eigenen Kombination suchen sie nur vorbereitend anzuregen, ausgebildet aber wird dies alles nicht in ihnen. Die Akademien aber müssen dies alles bei ihren Mitgliedern voraussetzen; nur von einem gemeinschaftlichen Mittelpunkt aus, und durch das Bewußtsein desselben – das spricht ihre ganze Organisation aus, wenn sie auch keine Veranlassung finden, es ausdrücklich zu erklären – wollen sie die Wissenschaften fördern; auch kann dies nur auf eine übereinstimmende Weise geschehen. Wie leer müßten die Werke einer Akademie sein, wenn sie überall bloße Empirietriebe, und an keine Prinzipien in jeder Wissenschaft glaubte! Wie leer wäre der ganze Gedanke einer gemeinschaftlichen Beförderung aller Wissenschaften, wenn diese Prinzipien nicht wiederum zusammenstimmten und ein Ganzes bildeten! Und wie jämmerlich die Ausführung, wenn etwa die Mitglieder über alle diese Prinzipien uneins wären! Offenbar wird

also vorausgesetzt, jedes Mitglied einer Akademie sei über die philosophischen Prinzipien seiner Wissenschaft mit sich selbst und den übrigen verstanden, jedes behandle sein Fach mit philosophischem Geist, und eben dieser in allen, sich ähnliche Geist in seiner Vermählung mit dem jedem einzelnen eigentümlichen Talent mache nur jeden zu einem wahren Gliede der Vereinigung. Soll dieser Geist dem Menschen von ohngefähr kommen im Schlaf? soll nur das wissenschaftliche Leben aus dem Nichts entstehen, nicht wie jedes andere durch Erzeugung? soll nur dieses in seinen ersten zarten Äußerungen keiner Pflege bedürfen und keiner Erziehung? Hier also liegt das Wesen der Universität. Diese Erzeugung und Erziehung liegt ihr ob, und damit bildet sie den Übergangspunkt zwischen der Zeit, wo durch eine Grundlage von Kenntnissen, durch eigentliches Lernen die Jugend erst bearbeitet wird für die Wissenschaft, und der, wo der Mann in der vollen Kraft und Fülle des wissenschaftlichen Lebens nun selbst forschend das Gebiet der Erkenntnis erweitert oder schöner anbaut“ (Schleiermacher 1808, S. 94f.).

Die Philosophie war nach Auffassung Schleiermachers von herausragender Bedeutung für die Wissenschaftsentwicklung. Sie bildete die Schaltstelle für die Vergesellschaftung der Wissenschaften und die Verwissenschaftlichung der Gesellschaft gleichermaßen, indem sie in ihrer institutionellen Verankerung an der Universität mit dieser den Ort ausmachte, an dem die verschiedenen Wissensbestände kommuniziert, geprüft, akzeptiert oder zurückgewiesen, systematisiert und begründet wurden. Hier fand die kommunikative Herstellung der Einheitlichkeit und Kohärenz des Wissens statt, und vor allem wurde hier durch Explikation der Prinzipien der Verallgemeinerung des Wissens die gesellschaftliche Bedeutsamkeit wissenschaftlicher Entwicklungen gesichert. An der Universität sollten zu diesem Zweck auch die philosophischen Streitigkeiten und die philosophische Schulbildung statthaben.

Bei dieser Funktionsbestimmung war es naheliegend, im Unterschied zu den Akademien Lehrbücher und Kompendien als die Werke zu bezeichnen, die die Universität ihrem Wesen nach produzieren müsse und deren Zielsetzung nicht primär auf einzelwissenschaftliche Neuentdeckungen gerichtet war, sondern auf die Darstellung und Vermittlung wissenschaftlichen Wissens. Ihr Verdienst liege in der höheren Ansicht, in der systematischen Darstellung und Begründung, nicht in der Auswahl des Leichtesten, Schwersten oder Seltensten, sondern desjenigen, „worin sich am faßlichsten die Idee des Ganzen darstellt und wodurch Umfang und innere Verbindung desselben am anschaulichsten wird“ (ebd., S. 96). Die Betonung wurde damit auf die Probleme der Kommunizierung des Wissens, auf Fragen seiner Begründung sowie auf die Darstellungsmethode als eigenständige Problemebene gegenüber Forschung und Entwicklung gelegt. Die Verbindung zur Frage der Lehrerbildung lag auf der Hand.

Schleiermacher setzte sich mit seinem Wissenschaftsverständnis an einem ihm wichtigen Punkt auch in der Akademie der Wissenschaften in Berlin durch, in der er seit 1810 Mitglied und seit 1814 Sekretär der philosophischen Klasse war. Auf dem Hintergrund seiner ebenfalls in den „Gelegentlichen Gedanken“ schon dargelegten Auffassung, dass es an den Akademien um die Herausarbeitung der realen Wissenschaften gehe, die Philosophie als spekulative Beschäftigung mit der Einheit und dem Zusammenhang des Wissens sowie mit der Natur der Erkenntnis und der Erkenntnisbildung selbst hier jedoch nichts verloren habe, bekämpfte er die Existenz der philosophischen Klasse spätestens seit 1818, als er Mitglied des Ausschusses zur Revision des Zustandes der Akademie wurde, und erreichte ihre Auflösung im Jahre 1827 tatsächlich. Bis kurz vor Hegels Tod im Jahre 1831 verhinderte er auch, dass dieser Mitglied der Akademie wurde.

So wie Harnack dies interpretierte, dass Schleiermacher „die Despotie der Hegelschen Philosophie“ fürchtete (Harnack 1900, S. 735), traf dies jedoch nur in einem bestimmten Sin-

ne zu. Schleiermacher war nämlich der Meinung, dass gerade wegen der Abhängigkeit einzelwissenschaftlicher Forschung von einer vorgängigen Klärung prinzipieller Fragen und der Verfügung über eine gemeinsame Sprache und Philosophie jegliche im wesentlichen philosophische Auseinandersetzung in der Akademie nur zu Lasten des einzelwissenschaftlichen Fortschritts gehen könne. Diese Ansicht hatte er zehn Jahre, bevor Hegel – mit Unterstützung Schleiermachers – von Heidelberg nach Berlin berufen wurde, schon formuliert.

Um die Rolle der Philosophie für Schleiermachers Auffassungen über Wissenschaftsorganisation zu verstehen, ist es nützlich zu wissen, dass er im Unterschied zu Hegel kein philosophisches System im strikten Sinne entwickelte. Schleiermacher verstand Philosophie eher als ständige Reflexion und Revision des sozialen und kommunikativen Kontextes der Wissenschaften, als ihren „Geist“, den man durch Kodifizierung und auf Dauerhaftigkeit angelegte schriftliche Fixierung höchstens zum Verschwinden bringen konnte, und als besondere – je nach Grad der Wissenschaftsentwicklung, ihrer Einbettung in den sozialen Kontext und den Modalitäten ihrer Institutionalisierung variierende – historisch bedingte und veränderliche Form. Was demzufolge erlaubt und geboten war, war die Ausarbeitung einer Methodologie der Beziehungen von Einzelem und Allgemeinem, Verallgemeinerung und Konkretisierung in der wissenschaftlichen Begriffsbildung, wie man in groben Zügen die Schleiermachersche „Dialektik“ (1976) skizzieren könnte. Sie existiert bezeichnenderweise – wie viele seiner Werke – auch nur in Form von Nachschriften von zu verschiedenen Zeiten gehaltenen und immer wieder veränderten Vorlesungen, weil sie nach Ansicht Schleiermachers so am ehesten konkret auf die jeweilige Situation bezogen, beispielsweise an das Vorwissen der Studenten angeknüpft werden konnte. Zum Teil mochte dies auch mit einem Argument der damaligen Universitätsgegner zu tun haben, wonach die Buchdruckerkunst die Universitäten überflüssig gemacht habe. Dies veranlasste Schleiermacher wohl mit dazu, seine gegenläufige Meinung von der konstitutiven Rolle des sozialkommunikativen Kontextes für die lebendige Entwicklung einer gemeinsamen „Sprache“ und Philosophie als Verständigungsgrundlage in der Lehre zu betonen. Das führte zum Teil sogar zu einer in der Erziehungs- und Unterrichtstheorie mit negativen Konsequenzen verbundenen Unterschätzung der praktischen Bedeutung schriftlicher Kodifizierungen des Wissens für seine soziale Verbreitung und die Möglichkeiten seiner Vergesellschaftung (in erster Linie betraf dies die Volksschulen; vgl. Schleiermacher 1826, z.B. S. 248).

Eine nicht nur ideelle, sondern materielle Seite hatte die Philosophie im Verständnis Schleiermachers durch ihre Bindung an die gemeinsame, an die Nation gebundene Landessprache. Diese betrachtete er wenn nicht als von der Gemeinschaft der Kommunizierenden unabhängig, so doch als dem einzelnen Individuum, das in die Sprachgemeinschaft hineinwächst, vorausgesetzt. Aus dem engen Zusammenhang von Philosophie und nationaler Sprachgemeinschaft, von Philosophie und der Weltbildfunktion von Sprache ergab sich auch die unmittelbare Bedeutsamkeit der Philosophie für das Bildungsproblem. Konzeptionell und institutionell bestand ihre Rolle an der Universität darin, ein Verhältnis zwischen Wissenschaftsfortschritt und Wissensvermittlung im Bildungsprozess herzustellen, jedoch nicht im Sinne einer einfachen Addition der Aufgaben von Schule und Akademie. Die Philosophie hatte vielmehr die Vermittlungsbeziehungen von Wissenschaft und Gesellschaft zu *explizieren*. Die Probleme der Verallgemeinerung des Wissens erhielten dadurch einen exponierten Stellenwert, und ihnen wurde durch die Verortung der Philosophie an der Universität auch entsprechende wissenschaftsorganisatorische Geltung verschafft.

Die Universität habe äußerlich wie innerlich mit Schule und Akademie etwas gemeinsam, schrieb Schleiermacher in den „Gelegentlichen Gedanken“, weil es sonst auch wunderliche

Sprünge im wissenschaftlichen Leben der einzelnen Menschen gäbe. „Der wissenschaftliche Geist als das höchste Prinzip, die unmittelbare Einheit aller Erkenntnis kann nicht etwa für sich allein hingestellt und aufgezeigt werden in bloßer Transzendentalphilosophie, gespensterartig, wie leider manche versucht und Spuk und unheimliches Wesen damit getrieben haben. Leerer läßt sich wohl nichts denken als eine Philosophie, die sich so rein auszieht und wartet, daß das reale Wissen als ein niederes ganz anders woher soll gegeben und genommen werden; und vergeblicher für die Wissenschaft würde wohl nichts die Jünglinge in den schönsten Jahren vorzüglich beschäftigen, als eine Philosophie, die keine bestimmte Leitung für das künftige wissenschaftliche Leben in allen Fächern gäbe, sondern höchstens diene, den Kopf aufzuräumen, was man ja schon an der gemeinen Mathematik rühmt. Sondern nur in ihrem lebendigen Einfluß auf alles Wissen läßt sich die Philosophie, nur mit seinem Leibe, dem realen Wissen, zugleich läßt dieser Geist sich darstellen und auffassen“ (Schleiermacher 1808, S. 97; vgl. auch Schleiermacher 1804).

Der philosophische Unterricht sollte an der Universität ausdrücklich die Grundlage von Lehre und Studium, nicht jedoch deren einzigen Gegenstand bilden. Ebenso wie es für die Schule einen institutionell spezifischen, pädagogisch herzustellenden Zusammenhang von Verallgemeinerung und Spezialisierung im Unterricht geben sollte, unterschied Schleiermacher auch für die Universität ein bestimmtes Verhältnis zwischen beiden, das sich auch in gegenüber Schule und Akademie spezifischen institutionellen Formen festmachte: „Der wissenschaftliche Geist, der durch den philosophischen Unterricht geweckt ist und durch Wiederanschauung des vorher schon Erlernten aus einem höheren Standpunkt sich befestigt und zur Klarheit kommt, muß seiner Natur nach auch gleich seine Kräfte versuchen und üben, indem er von dem Mittelpunkt aus sich tiefer in das einzelne hineingibt um zu forschen, zu verbinden, Eignes hervorzubringen und durch dessen Richtigkeit die erlangte Einsicht in die Natur und den Zusammenhang alles Wissens zu bewähren. Dies ist der Sinn der wissenschaftlichen Seminarien und der praktischen Anstalten auf der Universität, welche alle durchaus akademischer Natur sind“ (Schleiermacher 1808, S. 97).

Der entscheidende Unterschied im Verhältnis von Verallgemeinerung und Spezialisierung zwischen Schule und Universität, von dem her sich die strikte Ablehnung jeglicher Vorgriffe der Schule auf den philosophischen Unterricht ergab, folgte aus der Trennung, die Schleiermacher zwischen philosophischer und pädagogischer Verallgemeinerung vornahm: In der Schule musste die Wissensentwicklung seines Erachtens vom Besonderen zum Allgemeinen verlaufen, in der Universität auf höherer Stufe umgekehrt: „Verderblich, wenn die Schulen sich hinauf versteigen wollen und spielen mit philosophischem Unterricht, um vorzuspiegeln als sei es nur ein leerer Schein mit dem wesentlichen Unterschiede zwischen ihnen und den Universitäten. Denn nicht sicherer können die Zöglinge verdorben werden für letztere und für das wissenschaftliche Leben überhaupt, als wenn man sie anleitet, auch die höchste Wissenschaft, die nur Geist und Leben sein kann und sich sehr wenig äußerlich gestaltet, nur so anzusehen wie eine Summe einzelner Sätze und Angaben, die man ebenso erwerben und besitzen kann wie andere Schulkenntnisse“ (Schleiermacher 1808, S. 98).

Das bedeutete die Ablehnung einer expliziten Befassung mit der Philosophie seitens der Schüler. Für Lehrer hingegen war sie (im Sinne des Metawissenskonzepts) als Reflexion und Orientierung ihrer pädagogisch-didaktischen Tätigkeit unerlässlich. In die Lehrplanentwürfe der Berliner wissenschaftlichen Deputation wurde dies als Grundsatz für die Auffassung vom Inhalt pädagogischer Prozesse übernommen. Ähnliche Warnungen bezogen sich in den „Gelegentlichen Gedanken“ auf institutionelle Grenzüberschreitungen zwischen Universität und Akademie. Sie waren jedoch deutlich von den Ansichten zu unterscheiden, die Schleierma-

cher über das Verhältnis von Schulmännern, Universitätslehrern und Akademiemitgliedern hatte: Ihre Zusammengehörigkeit im „wissenschaftlichen Verein“ gelte es zum Zwecke wahren Gemeinsinnes für die ganze Sache zu befördern.

Von der Trennung zwischen philosophischer und pädagogischer Verallgemeinerung her würden sich auch einige Anhaltspunkte für die Untersuchung der Differenzen zwischen Hegels und Schleiermachers Philosophieverständnis ergeben. Hegel unterrichtete als Gymnasiallehrer und -direktor in Nürnberg in den Jahren von 1808 bis 1816 – bevor er für kurze Zeit nach Heidelberg und dann 1818 als Ordinarius für Philosophie nach Berlin ging – in den mittleren und oberen Schulstufen philosophische Propädeutik, darunter Teildisziplinen der Philosophie wie Bewusstseinslehre, philosophische Enzyklopädie, Logik und Begriffslehre. In einem Gutachten „Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien“, das er 1812 für den Oberschulrat Niethammer erstellte, schrieb er, dass die abstrakte Form zunächst die Hauptsache sei, der Jugend müsse im Philosophieunterricht „zuerst das Sehen und Hören vergehen, sie muß vom konkreten Vorstellen abgezogen, in die innere Nacht der Seele zurückgezogen werden, auf diesem Boden sehen, Bestimmungen festhalten und unterscheiden lernen“ (Hegel 1812, S. 413). In einem Brief, den er begleitend dazu verfasste, hieß es zwar, er sei sich durchaus noch im Zweifel darüber, ob nicht aller philosophische Unterricht an den Gymnasien überflüssig sei und besser durch das Studium der Alten als die der Substanz nach wahrhaftere und der Jugend angemessenere Einleitung in die Philosophie ersetzt werde. Man sieht jedoch, dass die Akzente bereits hiermit unverkennbar anders gesetzt waren.

Auf Hegels Einfluss in der preußischen Bildungsadministration wird in der Literatur (vgl. Paulsen 1897) auch zurückgeführt, dass „philosophische Propädeutik“ in den 1820er Jahren wieder Einzug in den gymnasialen Fächerkanon hielt, wenngleich ihre Stellung als Schulfach weiterhin umstritten blieb. Im Normalplan von 1816 hieß es dagegen in Übereinstimmung mit den entsprechenden Bestimmungen der Lehrplanentwürfe der Deputation:

„Philosophie, Logik, Aesthetik, Rhetorik, als besondere Fächer gehören noch nicht für die Schule. Diese soll nur zum philosophischen Selbstdenken anleiten, und zum Studium der Philosophie vorbereiten. Die richtige und strenge Behandlung der Wissenschaft wird das beste Mittel zur Erweckung eines philosophischen Geistes sein, und sowohl die Denkkraft formell bilden, als auch den Sinn der Jugend für das eigentliche Objekt der Philosophie wecken, ohne welchen kein ächtes Philosophiren möglich ist, der aber in dem jugendlichen Alter, für welches die Schule bestimmt ist, noch nicht in gehöriger Fülle und Kraft vorhanden sein kann. Scharf und folgerecht denken, lehrt und übt den Schüler die Methode. Die Reflexion auf die Gesetze des Denkens zu leiten, ist das Geschäft der Universität, und zur näheren Vorbereitung für dasselbe, wie zur Mittheilung der den Schülern nöthigen Kenntnisse aus dem Gebiete der Psychologie, Moral und Geschichte der Philosophie, bieten der theoretische sowohl als der praktische Sprachunterricht, die Behandlung der alten Klassiker und der Religionsunterricht, die beste Gelegenheit dar, welche hierfür zu benutzen keine Schule versäumen muss. Aesthetik und Rhetorik auf Schulen getrieben, können ebenfalls nur auf ein solches Formelwesen hinauslaufen, das dem jungen Gemüthe weder Saft noch Kraft, noch wohl verstandene Regeln giebt. Die Betrachtung und Entwicklung grosser Meisterwerke der Dicht- und Redekunst alter und neuer Zeit bildet besser einen gesunden kräftigen Sinn für's Schöne, der die selbst gewonnenen Ansichten, womit die Beschäftigung mit der Geschichte, Natur und Religion den Geist befruchtet, treffen und klar wird darzustellen wissen und in der Behandlung der Sprache für die Darstellung auch praktisch von der Schule geübt wird“ (Lehrplan 1816, S. 232f.).

Zum Zusammenhang von Sprachauffassung und bildungsorganisatorischen Vorstellungen

Die Arbeit in der Deputation übte einen Zwang zur Weiterentwicklung und Konkretisierung der Konzepte aus, die Schleiermacher auf erziehungsphilosophischer und auf wissenschaftstheoretischer Ebene in der Zöllner-Rezension und in der Universitätsschrift entwickelt hatte. Daneben war es bedeutsam, dass er, als er mit den Problemen des Lehrplans für das höhere Schulwesen konfrontiert wurde, durch seine eigene berufliche Tätigkeit und durch die vorhergegangene Abfassung der „Gelegentlichen Gedanken“ das Wissenschaftssystem als einen Bezugshorizont der Schulreform gegenwärtig hatte. Für Bernhardt etwa galt dies nicht in gleicher Weise. In Bezug auf Lernprozesse und die Frage danach, wie sich an Unterrichtsgegenständen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln lassen, stellte sich nämlich prinzipiell das gleiche Problem wie für die Erklärung der Dynamik theoretischer Entwicklung: Wie war die Entstehung neuen Wissens möglich und gezielt voranzutreiben?

- In Termini der Zöllner-Rezension: Wie war es möglich, am Äußeren ein Inneres zu erkennen, wenn das zu Erkennende selbst dem Lernenden nicht gegeben war? Dass dies nur eine andere Formulierung für das Problem der Konstituierung neuen Wissens war, zeigte sich an der Ablehnung von Beispiel und Nachahmung als Modellen für die gemeinte Art von Lernprozessen. Das Lernen an Beispielen durch Nachahmung von Vorgemachtem reproduzierte Bekanntes, befolgte Regeln. Die Befolgung von Regeln jedoch beließ alles im Rahmen des Gegebenen, und das war gerade nicht mit der gesellschaftspolitischen Funktion, die Allgemeinbildung haben sollte, vereinbar. Die Aufgabe bestand vielmehr darin, die prinzipielle Fähigkeit zur Konstituierung neuen Wissens, das „Lernen des Lernens“ durch die Anleitung zur selbsttätigen Generierung von Allgemeinheit zum Ziel und Inhalt des pädagogischen Prozesses zu machen. Dabei war vorausgesetzt, dass das Befolgen von Regeln bzw. das bloße Nachahmen von Beispielen gleichbedeutend war mit dem ‚untertänig beschränkten‘ bloßen Anwenden von Allgemeinem, eines Allgemeinen, das nicht selbsttätig erzeugt worden war, so dass das Individuum nur in einem sehr eingeschränkten Sinne als Subjekt des Wissens und der Wissensanwendung betrachtet werden konnte. Wissensauffassung und gesellschaftspolitische Zielvorstellung hingen hier direkt zusammen.
- In Termini der Universitätsschrift: Wie konnte Kenntniserweiterung in der Schule auf die Philosophie vorbereiten, ohne dass diese selbst zum Gegenstand des Unterrichts gemacht wurde, vielmehr wenn dies geschähe, die beabsichtigte Erzeugung eines „allgemeinen philosophischen Sinns“ der Schüler sogar hintertrieben würde? Es ging auch in diesem Fall um die Ablehnung einer einfachen Übernahme von nicht selbsttätig erzeugtem Allgemeinen, und dies hing mit der Auffassung Schleiermachers eng zusammen, wonach die Philosophie selbst nur in Verbindung mit einer breiten gegenständlichen Fundierung sinnvoll betrieben werden konnte; das zum Einen. Zum Zweiten lag dem eine Unterscheidung zwischen einem *Handeln* in philosophischem Geiste – gerichtet auf die Konstituierung einer bürgerlichen Gesellschaft als Aufgabe jedes Gebildeten – und der systematischen philosophischen *Reflexion* als einer Aufgabe der Universität zugrunde.

Die in der Lehrplanarbeit notwendig werdende Konkretisierung bestimmter Konzepte, mit denen Schleiermacher auch schon vorher gearbeitet hatte, ergab sich dabei nicht zuletzt aus bestimmten Organisationsproblemen des geplanten Schulwesens, die vor allem mit der Heterogenität der Voraussetzungen zusammenhing, die die Schüler aus den verschiedenen bürger-

lichen Schichten in puncto Vorbildung, beruflichen und sozialen Perspektiven usw. mitbrachten. Die Ablösung der in der Universitätsschrift (neben der Mathematik) noch als formales Bildungsmittel hervorgehobenen Grammatik durch den deutschen Sprachunterricht scheint sich diesem Umstand der Heterogenität der Schülerschaft zu verdanken. Durch den deutschen Sprachunterricht erhielt die Grammatik nämlich eine inhaltliche Bestimmtheit, die zu Lasten ihrer im 18. Jahrhundert dominanten und auch im frühen 19. Jahrhundert noch nicht überwundenen formalistischen Auffassung als eines universellen Zeichensystems ging. Auf der anderen Seite war der deutsche (Sprach-) Unterricht gerade gegenüber der Verschiedenartigkeit der sozialen und Bildungsvoraussetzungen der Schüler hinreichend unspezifisch. Er konnte daher als geeignetes Medium der Verallgemeinerung des Wissens ungeachtet spezieller Bildungswünsche der einzelnen Schülergruppen erscheinen. Wie für die Erklärung wissenschaftlicher Entwicklung (vgl. Schleiermacher 1976) spielte bei Schleiermacher für die Erklärung des Zustandekommens neuen Wissens im Bildungsprozess eine bestimmte Auffassung von der Natur des *Begriffs* eine entscheidende Rolle.

Mit direkter Wirkung für die konzeptionelle Weiterentwicklung des Bildungsstufenmodells ging er an dieser Stelle über die schulpädagogischen Vorstellungen Bernhardis hinaus. Betrachtete dieser den *Fleiß* als unmittelbaren Ausdruck der Sittlichkeit und guten Gesinnung des Schülers und deshalb als hinreichenden Garanten für die erzieherisch-ethische Verallgemeinerung der Unterrichtsinhalte, so knüpfte Schleiermacher die erzieherisch-ethische Funktion des Unterrichts *an die Begriffsbildung selbst*. Auf diese Weise wurde das Metawissenskonzept für die Schule spezifiziert: Die Verknüpfung von „Unterricht“ und „Erziehung“ in der Begriffsbildung deckte auf der institutionellen Ebene der Schule die Funktion der Philosophie ab. Dem (an der Universität) philosophisch gebildeten Lehrer kam dabei eine ausschlaggebende Rolle für die Transformation des Unterrichts zum Erziehungs- resp. Bildungsprozess zu. Begriffsbildung und begriffliche Verallgemeinerung im Unterricht wurden damit nicht nur als Entwicklungsfaktoren der Kognitionsbildung angesehen. Vielmehr betrachtete Schleiermacher sie zugleich als Entwicklungsfaktoren der Gesinnung. Die Bildung der Gesinnung und die Bildung des Intellekts stellten seiner Auffassung nach die beiden resultierenden Momente pädagogisch geleiteter Begriffsbildung dar, die analytisch unterschieden werden mussten, faktisch, in der Wissensstruktur jedoch unauflöslich verbunden waren.

In Schleiermachers Konzeption des deutschen Unterrichts liefen die Fäden zusammen. Es ist zu zeigen, dass zwischen seinen hermeneutischen Auffassungen, seiner Ansicht über die Rolle des deutschen Unterrichts im Fächerkanon und seinen bildungsorganisatorischen Vorstellungen – bis hin zum theoretisch ungelösten Problem der Dreigliedrigkeit der Schulstruktur in den pädagogischen Vorlesungen von 1826 – direkte Beziehungen bestanden. Hier erschließt sich gleichzeitig die Spezifik seines Verwissenschaftlichungskonzepts. Ich gehe für diesen Zusammenhang von der These aus, dass Schleiermacher eine Auffassung von sprachlichen Begriffen als *Modellen* für die Orientierung und Interpretation von Wirklichkeit vertrat. Die Besonderheit von Modellen aber besteht darin, dass sie deshalb erklärungskräftig für die Interpretation von Wirklichkeit sind, *weil und insofern sie begrenzt sind*.

Es gab zwar längst Deutschunterricht in den Schulen des 18. Jahrhunderts. In Schleiermachers lehrplantheoretischen Auffassungen deckte er jedoch eine Funktion ab, die sich speziell vom Begriff des Lehrens als genuin pädagogischer Form der Verallgemeinerung her begründete: Lehren bedeutete, bei den Schülern Begriffe zu bilden, Begriffe aber stellten das von den einzelnen Kenntnissen bzw. Gegenständen ausgehend gewonnene Allgemeine dar, d.h. sie waren das Resultat der Verknüpfung von Unterrichten und Erziehen zum pädagogischen Prozess. Den Inbegriff dafür stellte – unter ausschlaggebender Berücksichtigung der Multi-

funktionalität der Gymnasien als Ausdruck ihres rückständigen Institutionalisierungsgrades – bei Schleiermacher der deutsche Sprachunterricht dar. Dass er diese Rückständigkeit bewusst zur Kenntnis nahm und in Bezug darauf eine Strategie entwickelte, die in Rechnung stellte, dass ein Effekt für den gesellschaftlichen Fortschritt und das Tempo der Verwissenschaftlichung nur langfristig erreichbar sein würde, unterschied ihn von den strikten Neuhumanisten. Die deutsche Sprache war (anders als Latein und Griechisch) die einzige Sprache, von deren Verallgemeinerungsleistung für den Bildungsprozess man sich erhoffen konnte, dass sie nicht zu absoluten Schranken zwischen den Gymnasien und den anderen Schulformen des allgemeinbildenden Schulwesens führen würde und die gleichzeitig die verschiedenen gegenständlichen Wissensgebiete, die für die verschiedenen Schülergruppen relevant waren, formal vereinheitlichen ließ.

Der Entwurf für den deutschen Unterricht am Gymnasium (1810)

Sehen wir uns das Gutachten zum deutschen Unterricht an, das Schleiermacher im Kontext der Arbeit am Lehrplan in der Deputation verfasste. Es findet sich in ihrer Lehrplanakte neben den Entwürfen Bernhardis für die Kurse im Lateinischen, Griechischen und Französischen sowie Ermans Stellungnahme zu der Frage, in welchem Geist der Französischunterricht auf gelehrten Schulen zu erteilen sei. Es wird gefolgt von Tralles' Entwurf zum Mathematikunterricht und dem von Willdenow für den Unterricht in der Naturbeschreibung. Alle diese Gutachten wurden 1810, vermutlich im Juni verfasst. Der Text des Gutachtens zum deutschen Unterricht ist relativ kurz; er lautet wie folgt:

„Der Unterricht in der deutschen Sprache ist nicht bloß als Sprachunterricht zu betrachten, sondern weil die Muttersprache das unmittelbare Organ des Verstandes ist und das allgemeine der Fantasie, so flüchtet sich vorzüglich in diesen Unterricht alles, was für die freie formelle Bildung des Geistes auf Schulen geschehen kann, alle Vorbereitung zur Philosophie, wenn nicht der Religionsunterricht hier von einer anderen Seite zu Hilfe kommt, und zum Verständnis der redenden Künste, ja zum höheren Verständnis der Sprache selbst, indem aus leicht begreiflichen Gründen der Unterricht in den gelehrten Sprachen sich möglichst wenig von dem unmittelbaren Zweck entfernen darf. Auch den Unterricht in anderen Gegenständen, welche von dem Schulzyklus ausgeschlossen sind, muß er ersetzen, indem in demselben Verhältnis, als den Zöglingen der Sprachschatz eröffnet wird, man ihnen auch die Masse aller in der Nation lebenden Begriffe und Anschauungen und die eigentümliche Art und Weise ihrer Verknüpfung mitteilt.

Hierbei ist nun vorzüglich darauf Rücksicht zu nehmen, zu was für verschiedenen Zeiten die Schüler die Schule verlassen, um sich ihren besonderen Zwecken zu widmen, damit einem jeden auf diesem Gebiet sein Recht widerfahre. Danach bestimmt sich von selbst die allmähliche Entwicklung dieses Lehrgebietes und das, was auf jeder Stufe desselben gelehrt werden muß.

Wenn man sich eine Schule von sechs Klassen denkt, so kann man annehmen, daß zu den niedrigsten Bestimmungen, dem Handwerk und dem Kleinhandel, die Knaben aus der fünften und vierten⁸ Klasse abgehen, die künftigen Künstler, Offizianten, Krieges- und Kaufleute aus der dritten und zweiten und daß die Mehrzahl derer, welche den ganzen Kursus vollenden, aus solchen besteht, welche die höchste wissenschaftliche Bildung anstreben.

⁸ Weniger, Schulze zitieren: untern

Wie groß in Deutschland überhaupt, vorzüglich aber vielleicht in unseren Gegenden der Mangel an Bildung in bezug auf die Muttersprache ist, liegt zu Tage. Unsere Schulen müssen künftig für diese Klasse mehr leisten als bisher. Sie muß soweit gebracht werden, das ganze Gebiet der Muttersprache, welches in das *gemeine Leben* gehört, in einer gewissen Vollständigkeit innezuhaben und auch schreibend und sprechend richtig handhaben zu können. Auch würde hier in den Sprachunterricht zweckmäßig zu verweben sein alles, was man sonst kunstlos und unverständlich⁹ genug unter den Namen von Verstandesübungen und Technologie getrieben hat. Es gehören also hierher Übungen in der Rechtschreibung, Wortbeugung und Wortfügung auf der einen, in der Wortbildung und Satzbildung auf der anderen Seite, in zwei Klassen verteilt, in deren früherer die erste, in der letzteren die zweite, produktivere die Oberhand haben. Alle provinziellen Fehler müssen ausgerottet sein und auch soviel möglich den provinziellen Mängeln, durch welche die Schüler dieser Klasse auf einen Sprachvorrat beschränkt sind, der nur ein kleines Idiotikon besitzt, kräftigst entgegengewirkt sein. Da der kalligraphische Unterricht als hierzu gehörig anzusehen ist und notwendig unter der unmittelbaren Aufsicht des deutschen Sprachlehrers steht, so glaube ich, mit Inbegriff desselben wöchentlich zehn Stunden ansetzen zu müssen.

Weit mehr muß für diejenigen geschehen, welche künftig ihrer Bestimmung nach schon zu der *gebildeten Gesellschaft* gehören sollen. Sie müssen, ehe sie die Schule verlassen, dahin gebracht sein, zusammenhängend und fließend, aber einfach und schmucklos zu schreiben. Die wesentlichen Eigenschaften der Darstellung müssen aufgefaßt sein (nicht als Theorie für sich, sondern an Beispielen und Übungen erläutert), ein Takt gewonnen wenigstens für das Edlere und Unedlere in der Sprache, die Fähigkeit, ein Ganzes der Rede aufzufassen, muß einigermaßen geübt und der Vortrag zu einer gewissen Richtigkeit¹⁰ gebracht. Also ein zweiter Kursus von Grammatik, ausgedehnten Lese- und Stilübungen nebst Auszügen. Da der kalligraphische Unterricht in dieser Periode nicht mehr stattfinden darf, werden 6 Stunden hinreichen. Die Periode zerfällt wiederum in zwei Klassen nach demselben Prinzip.

Dagegen endlich, die sich den *Wissenschaften* widmen wollen, müssen soweit gebracht sein, daß sie auch nun als Schriftsteller aufzutreten von Seiten der Sprache tüchtig sind, ferner vorbereitet, die wissenschaftliche Theorie der redenden Künste zu verstehen. Es müssen also die Eigenschaften¹¹ der Darstellung in den verschiedenen Gattungen der ungebundenen Rede eben so anschaulich gemacht worden sein, das Gefühl für die Schicklichkeit des Ausdrucks muß ganz gebildet und das Ohr sowohl für materiellen Wohllaut als für den Numerus geübt sein. Größere Aufsätze, welche gegenseitig kritisiert werden, und interpretatorische Übungen an Prosaikern und Dichtern, bei welchen zugleich das Metrische genauer entwickelt wird, werden die Hauptsache sein und wöchentlich wohl nur drei bis vier Stunden erfordern. Eine Teilung in zwei Klassen scheint mir in dieser Periode nicht mehr so notwendig, wird aber bei frequenteren Anstalten wohl von selbst entstehen“ (Schleiermacher, Rep. 76 alt X, Nr. 18, Bl. 55-56; vgl. in Weniger, Schulze 1957, Bd. 2, S. 145-146).

Die Interpretation bestimmter Formulierungen und Begriffe des Gutachtens ist in hohem Maße auf den Gesamtkontext des damaligen Lehrplanproblems angewiesen: Termini wie „der deutsche Unterricht“, „der Unterricht in der deutschen Sprache“, „Sprachunterricht“, „dieses Lehrgebiet“ machen deutlich, dass der deutsche Sprachunterricht einerseits ein besonderes Schulfach werden sollte, andererseits als „deutscher Unterricht“ zugleich als ein Unterrichts-

⁹ Weniger, Schulze zitieren: unverständlich

¹⁰ Weniger, Schulze zitieren: Tüchtigkeit

¹¹ Weniger, Schulze zitieren: Elemente

prinzip verstanden wurde. Dies unterschied ihn seinem Charakter nach grundlegend von den vereinzelt, gegeneinander isolierten Lektionen des aufklärerischen Fachklassensystems. In diesen wurde jeweils ein einzelnes in der außerschulischen Praxis liegendes Wissensgebiet als solches in den Unterricht gezogen. Der deutsche Unterricht hingegen repräsentierte Wissenskontexte als *Sprachunterricht* in abstrahierter und verallgemeinerter Form, bezog sich aber zum anderen als *Unterrichtsprinzip* schon nicht mehr direkt auf außerschulische Kontexte, sondern auf die Schulfächer der Kategorie „Wissenschaften“. Dies hing mit der Lehrplanperspektive zusammen: Wurden die Stoffe in der Lektionsplanperspektive nach Art einer „minimalen Runde“ (Churchman 1973) unmittelbar aus und auf einzelne Praxisbereiche bezogen, so implizierte jene, dass „Stoffe aus lokalen, multifunktionalen, askriptiven Bindungen herausgelöst, auf Themen bezogen werden können, in bezug auf welche Aussagen wahr oder falsch sind. Stoffe stehen unter bestimmten Bedingungen für die Verwendung in Erziehungs- und Unterrichtsprozessen zur Verfügung: Bedingungen, die dann sowohl den funktionsspezifischen Kontext pädagogischer Praxis als auch die Artikulation mit der Welt betreffen. Der Lehrplan ist also eine Einrichtung, die einerseits Externa einbezieht, andererseits am internen Schicksal partizipiert“ (Luhmann, Schorr 1979, S. 94f.).

Der Zuschnitt des deutschen Unterrichts im Gutachten Schleiermachers weist diese doppelte Richtung auf. Er wurde einerseits gemäß dem Bildungsstufenmodell pädagogisiert, andererseits auf außerschulische Kontexte gerichtet, die sehr viel allgemeiner als diejenigen waren, auf die die Lektionen bezogen wurden: „das gemeine Leben“, „die gebildete Gesellschaft“, „die Wissenschaften“. Der deutsche Sprachunterricht konstituierte die Einheit des Fächerkanons als eigenständigen pädagogischen Kontext. Sowohl gegenüber der Zöllner-Rezension als auch gegenüber der Universitätschrift waren damit bestimmte Fortschritte in der Entwicklung einer genuin pädagogischen Wissensauffassung verbunden. In jener war von den Inhalten und der Methode der Einwirkung auf die Entwicklung der Verstandesfähigkeiten bei gleichzeitiger Anregung der Gesinnung noch keine Rede gewesen. In dieser hieß es sogar der Einfachheit halber, die Schule habe es nur „mit den Kenntnissen als solchen“ zu tun, und in Verbindung mit dem Vorschlag, Grammatik und Mathematik als formale Bildungsmittel zu betrachten, konnte man die Konstruktion an manchen Stellen von einer aufklärerisch-formalistischen Wissensauffassung noch nicht unbedingt unterscheiden. Der Vorzug des Gutachtens zum deutschen Unterricht bestand darin, dass die Gesichtspunkte der beiden früheren Schriften zusammengebracht wurden.

Das machte sich vor allem darin bemerkbar, dass der deutsche Unterricht „nicht bloß als Sprachunterricht“ betrachtet werden sollte. Schleiermacher brachte ihn vielmehr auf eine Metaebene, auf eine Ebene der Reflexion und Kommunikation über die Inhalte des Denkens. Er machte sich damit den Umstand zunutze – den die Aufklärungspädagogik mehr oder weniger übersehen hatte –, dass die Denkprozesse des praktischen Verstandes, Denkprozesse überhaupt, im Medium der Muttersprache ablaufen. Über die Inhalte des Denkens jedoch kann man reflektieren und kommunizieren, ohne dass dabei auf die außerschulischen Kontexte, mit denen sie zusammenhängen, die sie hervorgebracht und veranlasst haben usw., im Einzelnen Rücksicht genommen werden müsste und ohne dass deren unmittelbare Anwesenheit wünschenswert und erforderlich wäre. Tat man ein Übriges und richtete das Denken der Schüler in altersgerechter und systematischer Weise auf die Inhalte der Schulfächer, so hatte man allmählich völlig neuartige Bedingungen geschaffen, nämlich einen spezifisch pädagogischen Kontext, der zum Ausgangspunkt und Medium der „freien formellen Bildung des Geistes auf Schulen“ gemacht und als „Vorbereitung auf die Philosophie“ verstanden werden konnte.

Zur Lage des deutschen Unterrichts um 1800 und zur Entwicklung des Deutschen als Wissenschaftssprache

Die impliziten Bezugnahmen des Gutachtens auf den bisherigen Zustand der deutschen Klassen verwiesen darauf, dass es an der Wende zum 19. Jahrhundert um den deutschen Unterricht im höheren Schulwesen nicht gut bestellt war. Das Bild, das Schwartz auf Grund des Aktenmaterials aus dem Oberschulkollegium gibt, welches der Berliner wissenschaftlichen Deputation zu Beginn ihrer Arbeit zur Verfügung gestellt worden war, sieht so aus:

„Der Geist, der Schenkendorfs hohes Lied von der Muttersprache durchweht, war der alten Gelehrtenschule fremd. Deutsche Art und deutsches Wesen lernte man erst schätzen, als sie in blutigen Kämpfen vor der Vernichtung durch die Fremdherrschaft gerettet worden waren. Geradezu schmachvoll war die Behandlung, welche die deutsche Sprache an den Gelehrtenschulen und zwar nicht bloß in den unteren Klassen, erfuhr. Man sah sie offenbar neben dem Lateinischen mit Geringschätzung an, man verwies sie in die Küster- und Winkelschulen. Gelehrte von altem Schrot und Korn mißachteten sie als die Sprache des gemeinen Volks, deren sich zu bedienen eines gebildeten Mannes unwürdig wäre. Derselbe Schulmann, der sich vor Grauen schüttelte, wenn ein Schüler statt *ne* ein *ut non* gebrauchte, ließ es ungerügt hingehen, wenn im Deutschen mir und mich verwechselt wurde. Er selbst war vielleicht vor lauter Klassizität nicht ganz sicher in der deutschen Grammatik [...]. Manche Klassen, namentlich die mittleren, entbehrten völlig des deutschen Unterrichts. In den untern wurde in erster Reihe das Lesen geübt. Es wurde gelesen und gelesen, ohne Sinn und Verstand, bald von einzelnen, bald von allen, und hierbei mit dem abscheulich singenden Ton, der sich beim häufigen Sprechen im Chor einzustellen pflegt. Chor: L - a la, b - e be (Lehrer niest) Zur Gesundheit, Herr Lehrer! ... Lehrer: Ich dank euch, ihr Kinder! Chor: m - ei mei, n - e ne usw.“ (Schwartz 1910, S. 30f.). In den oberen Klassen soll es auch nicht besser ausgesehen haben. Hier waren Deklamationsstunden angesetzt, und die Schüler wurden auf den „Glanztag der Schule“, auf den Redeaktus vorbereitet. Stoff dieser Deklamationsstunden waren hauptsächlich lateinische und grammatische Dichtungen; daneben wurden auch Gellert, Klopstock, Ramler und inzwischen in Vergessenheit geratene Literaten des 18. Jahrhunderts, nur selten Goethe und Schiller behandelt. Zumeist mangelte es an Lesebüchern, so dass die zu lernenden Gedichte zuerst diktirt werden mussten.

Die schriftlichen Arbeiten galten in den unteren Klassen im Wesentlichen dem Rechtschreiblernen, wobei es allerdings noch keine einheitliche deutsche Rechtschreibung gab. Bei den Lehrern war nahezu ebenso wenig wie bei den Schülern ein Beherrschen der Orthographie und Grammatik gegeben. „Besonders das Briefeschreiben wurde geübt; es waren dafür sogar eigene Stunden angesetzt. Der Lehrer diktierte Musterbriefe für alle möglichen Ereignisse des Familienlebens, Geschäftsbriefe, Bewerbungsschreiben u.a. Die Schüler lernten die äußere Behandlung eines Briefes, wie er zu falten, mit der Aufschrift zu versehen und zu siegeln war. Sie lernten die mannigfachen Formen der Anrede, auf die jene Zeit ein so schweres Gewicht legte und die man genau wissen und anwenden mußte, um nicht anzustoßen und zu verletzen“ (ebd., S. 32).

Schwartz gibt hierfür ein Beispiel, das man sich nicht entgehen lassen sollte. Es ging dabei um Anrede und Schluss eines Schreibens der evangelischen Stände des Fränkischen Kreises, das im Namen eines Fürsten, eines Grafen und einer Reichsstadt an das Reichskammergericht gerichtet war. In diesem Reichskammergericht waren der Kammerrichter und die Präsidenden Grafen und die Assessoren teils adeligen, teils bürgerlichen Standes: „Unsern respecti-

ve freundlichen, günstigen und gnädigen Gruß, auch freundliche und bereitwillige wie auch gehorsame Dienste zuvor. Hoch- und Wohlgeborene, Edle, Veste und Hochgelahrte, besonders liebe Herren und liebe Besondere; Wie auch resp. Hochgeborene, auch Wohl- und Hochedelgeborene, Hochgeehrte, auch resp. vielgeliebte und hochgeehrte Herren Vettern, dann auch hoch- und vielgeehrte, wie auch weiters resp. insonders hochgeneigt- und hochgeehrte Herren!“ (zitiert nach Schwartz ebd.). – In den oberen Klassen wurden die dem deutschen Unterricht zuzurechnenden Stunden als Rhetorik, Oratorie und Stilübung bezeichnet.

Allerdings gab es im Rahmen der Aufklärung bereits das gesamte 18. Jahrhundert hindurch Anstrengungen zur Hebung der deutschen Sprache. Nach Darstellung Horst Joachim Franks (1973) war die Aufnahme der Bemühungen um die deutsche Sprache nach Thomasius vor allem Johann Christoph Gottsched zu verdanken. Dieser veröffentlichte 1728 ein oratorisches Lehrbuch, den „Grund-Riß zu einer Vernunft-mäßigen Rede-Kunst“, in welchem er die Vorschriften über den galanten Sprachstil im Sinne von Thomasius und anderen kompendienartig für den Unterricht zusammenfasste und der als Lehrbuch für die Schulen recht erfolgreich gewesen sei. Um die Mitte des 18. Jahrhunderts seien die Pflege des „stylus germanicus“ an den Lateinschulen sowie Deutsch als Unterrichtsfach im Zusammenhang mit den Realien und „galanten Disziplinen“ an den Gymnasien bereits keine Seltenheit mehr gewesen. Den sich an den Ritterakademien orientierenden Ansprüchen der höfischen und bürgerlichen Kreise auf Unterweisung ihrer Kinder in diesen Fächern habe man an den Lateinschulen durch Aufnahme der „curiösen“ und „galanten“ Disziplinen gegen besonderes Honorar außerhalb des regulären Unterrichts Rechnung getragen; so hielt der Unterricht in der deutschen Oratorie Einzug in die Lateinschulen und trat dort in Konkurrenz zur lateinischen Rhetorik. Diese Nachbarschaft habe sich allerdings auf die deutsche Beredsamkeit so ausgewirkt, dass die deutsche Stilbildung in Anlehnung an die lateinische Rhetorik vornehmlich als Nachahmung literarischer Vorbilder und Einübung in die rhetorischen Schemata und Stilfiguren betrieben wurde; man habe an den Lateinschulen auf die allzu rasche Entwicklung der rhetorischen Fertigkeit anstatt auf eine allmähliche Ausbildung des Sprachstils der Schüler gedrängt.

An einer solchen blinden Übertragung der lateinischen Rhetorik auf den deutschen Sprachunterricht wurde vor allem von Friedrich Andreas Hallbauer in seiner „Anweisung zur verbesserten teutschen Oratorie“ (1725) Kritik geübt. Den Grundgedanken dieser Schrift referiert Frank wie folgt: „Es gehe nicht an, daß man die Sprachmittel losgelöst vom jeweiligen Inhalt der Darstellung exerziere und daß man die Schüler dazu anhalte, sich über Gegenstände auszulassen, die sie gedanklich noch gar nicht bewältigen könnten. Auf diese Weise lernten die jungen Leute ‚eher reden als gedencken‘ mit dem Ergebnis, daß die meisten ‚beym Ausgange weder reden noch gedencken können‘, was dann auch gar nicht anders zu erwarten sei“ (Frank 1973, S. 88f.).

Der damit vorgezeichnete neuartige Grundgedanke einer Berücksichtigung der entwicklungsbedingten Möglichkeiten des Kindes und der stufenweisen Fortschreitung in der Übung des Sprachstils erfuhr durch den Rektor des Gymnasiums in Eisenach, Johann Jakob Schatz, in dessen Schrift „Kurtze und Vernunft-mäßige Anweisung zur Oratorie oder Beredsamkeit“ (1734), Frank zufolge, eine klare methodische Ausprägung und ging didaktisch und methodisch beträchtlich über das bis dahin Übliche hinaus. Vor allem wollte Schatz die deutsche Beredsamkeit nicht erst auf der gymnasialen Oberstufe, sondern mit der deutschen Stilbildung bereits in den unteren Klassen beginnen; einfache Übungen im Satzbau sollten den Anfang machen, gefolgt von mündlichen und schriftlichen Nacherzählungen kurzer Geschichten, Erlebnisereignissen der Schüler und erst allmählicher Einführung in die schriftliche Mitteilung, vor allem das Briefeschreiben. „Wo aber ein Text oder Thema auf unzureichendes Verständ-

nis treffen würde, da sollte der Lehrer in den Sprachunterricht die notwendigen sachkundlichen Belehrungen einschalten. Hier wurde also im Rahmen der Stilbildung ein Jahrhundert nach Comenius die Trennung von Realunterricht und Sprachunterricht wieder in ihrer didaktischen Problematik gesehen“ (Frank 1973, S. 90). Schatz’ Bestrebungen seien von bahnbrechender Bedeutung für den Deutschunterricht gewesen, der Unterrichtspraxis seiner Zeit weit voraus.

Die Konstituierung des Deutschunterrichts zum eigenständigen Unterrichtsfach erstreckte sich über das gesamte 18. und bis weit ins 19. Jahrhundert hinein; sie wurde von einer Vielfalt widersprüchlicher Lehrmeinungen begleitet. Ein Aspekt des Problems der Entwicklung einer angemessenen Didaktik des Deutschunterrichts war die Frage seiner Funktion im Fächerkanon: „Denn im Unterschied zu den bereits traditionellen Unterrichtsfächern ging es hier nicht allein um Probleme der Methodik und der Auswahl der Lehrgegenstände, nicht nur um die Abgrenzung des Fachs, die Festlegung seiner Aufgaben und den Nachweis ihrer Berechtigung, sondern es ging vorweg um die Frage, ob man es hier überhaupt mit einem eigenen Unterrichtsfach zu tun hatte oder nicht vielmehr mit einem Unterrichtsprinzip für alle Fächer, die sich der deutschen Sprache bedienten. So gelang dem Deutschunterricht die Abgrenzung von anderen Unterrichtsfächern und die Begründung als eigenes Fach erst spät und nur unvollkommen, wobei sein Anspruch, zugleich auch als Unterrichtsprinzip zu gelten, ungeklärt bestehen blieb“ (Frank 1973, S. 153).

Auf diese Unsicherheit in der Gegenstandsbestimmung des Deutschunterrichts führte Theodor Heinsius, Professor am Berlinisch-Cöllnischen Gymnasium zum Grauen Kloster, in einem Schulprogramm von 1830 auch die Vielfalt der Bezeichnungen zurück:

„Selbst der Name Deutscher Sprachunterricht, oder auch Deutscher Unterricht schlechweg, wurde bisher als ein ganz unbestimmter Begriff gebraucht. Bei dem Lateinischen und Griechischen Sprachunterricht darf man nur die Klasse bezeichnen, in der er gegeben wird, und Jeder denkt sich dabei ein bestimmtes Pensum der Grammatik, das dort eingeübt, oder einen Autor, der gelesen und erklärt, oder die Art der Exercitien, die dort gefodert wird. Wie ist es aber im Deutschen? Was heißt Deutscher Sprachunterricht? Beschränkt er sich bloß, wie Viele dabei zu denken pflegen, auf die Einübung der Deutschen Grammatik und auf die Anfertigung schriftlicher Ausarbeitungen nach willkürlich gestellten Aufgaben? Gehören ausdrucksvolles Lesen, Erklärung prosaischer und dichterischer Werke in grammatischer, philosophischer, ästhetischer und moralisch-religiöser Hinsicht, jetziger und auch früherer Zeit [...], Rhetorik und Poetik, Deklamations- und Redeübungen, Vorlesungen von Stylproben zur Befruchtung des Geistes und zur Vermehrung des Gedankenstoffes, philosophische Vorbereitungsstudien aus den Gebieten der Psychologie und Logik (diese wahre Gymnastik des Geistes), und Geschichte der Deutschen Litteratur mit dazu?“ (Heinsius 1830, S. 13f.).

Die Debatte um die Frage Unterrichtsfach oder Unterrichtsprinzip (vgl. dazu auch Hiecke 1842; Driesen 1843) ist nun für die Erklärung der Hereinnahme in den allgemeinbildenden Fächerkanon und die pädagogische Funktion des Deutschen von größtem Interesse. Es drehte sich dabei nämlich im Grunde um seine Rolle als *Wissenschaftssprache*. Durch die Erfindung und Verbreitung des Buchdrucks war die Möglichkeit zur Ablösung der alten Sprachen als Wissenschaftssprachen prinzipiell auf die Tagesordnung gesetzt, und der wichtigste Punkt dabei war, dass sich der Charakter der Wissenschaft selbst tendenziell grundlegend dadurch änderte, dass die Sprachen, in denen das wissenschaftliche Wissen repräsentiert und kommuniziert wurde, nicht mehr primär oder ausschließlich das Lateinische und Griechische waren. So begann auch Heinsius seinen Exkurs zur historischen Entwicklung und Funktion des Sprachunterrichts auf Schulen mit dem Hinweis, dass mit dem Beginn der wiedererweckten

Gelehrsamkeit in Deutschland der Grundsatz aufgestellt wurde, nur in den Sprachen sei der Schlüssel zu den Wissenschaften gegeben, und die Erlernung dieser werde durch das Studium jener bedingt. Dieser Grundsatz habe sich damals jedoch auf die beiden Sprachen des klassischen Altertums beschränkt, da alle Wissenschaft, weil sie von Griechen und Römern ausgegangen sei, auch nur aus den Schriften dieser beiden Völker erkannt werden konnte. „Sehr natürlich mußten also bei der Errichtung der ersten Deutschen Universitäten (im vierzehnten und fünfzehnten Jahrhundert) und bei der damit zusammenhängenden Verbesserung des Schulwesens durch die Reformatoren die Griechische und Lateinische Sprache als die alleinigen Gegenstände des Sprachunterrichts auch allgemein angeordnet werden“ (Heinsius 1830, S. 1).

Mit der sukzessiven Durchsetzung des Deutschen als Wissenschaftssprache konnte sich umgekehrt jetzt auch die curriculare Funktion der alten Sprachen ändern. Die überkommenen Gedächtnisübungen, bis dahin die vorherrschende Unterrichtsmethode, wurden zurückgedrängt. Das instrumentell-explorative Potential der alten Sprachen, insbesondere des Griechischen, wurde herausgearbeitet, und damit trat ihre Eignung als formale Bildungsmittel in den Vordergrund des Interesses.

In der Lehrplanarbeit der Deputation wurde dieser Zusammenhang von Bernhardi explizit zur Begründung des curricularen Stellenwerts des Griechischen verwendet: Das Studium der griechischen Sprache habe sich im Abendland durch das Studium der Theologie und die daran geknüpfte Philosophie erhalten; deshalb habe die griechische auch nicht in der Weise wie die lateinische Sprache, die Kirchen-, Gelehrten- und teilweise Umgangssprache gewesen sei, eine gewisse Allgemeinheit erlangen können. Auch nach der Reformation sei die griechische Sprache im Wesentlichen Instrument der theologischen Gelehrsamkeit gewesen und hauptsächlich in dieser einseitigen Form auf den Schulen betrieben worden. Außerdem sei es im Unterschied zum Lateinischen immer eher eine Angelegenheit des Privatstudiums und des Universitätsstudiums als ein Lehrobject in den Schulen gewesen. Erst durch den Aufschwung der Muttersprache und deren Ausbildung, insbesondere seit 1760, habe das Lateinische einen Bedeutungsverlust erlitten, das Griechische dagegen sei seither in seiner Bedeutung weit mehr hervorgetreten.

Bernhardi führte dies auf ein gewachsenes Interesse an der historischen Entwicklung und Genese der wissenschaftlichen Kultur zurück: „Es wuchs nämlich der Eifer für die Kultur der Wissenschaften in Deutschland außerordentlich, die Theologie und Philosophie bekamen je länger je mehr eine historische Richtung, und diese führte zu den ältesten Monumenten der Nationen, also den griechischen hin. Hinzu kam die Anerkennung des Studiums als einer von äußeren Vorteilen und von dem Stande unabhängigen Geistestätigkeit, und so trat die griechische Sprache und deren Studium immer mehr hervor. Dieses alles konnte nicht ohne Einfluß auf die Schulen bleiben, in denen die griechische Sprache besonders seit Gedike weit unabhängiger von den theologischen Studien und in mehr universeller Bedeutung gelehrt wurde, also daß man nach und nach die griechische Sprache als das Instrument für das eigentliche Altertum anzusehen anfängt. Diese Ansicht ist jedoch nur die der gelehrten Klasse der Nation. Eben weil diese Sprache nicht so eng mit unserer äußerlichen Kultur zusammenhängt, erkennt die Masse die Notwendigkeit der Erlernung nicht in dem Maße an als die der lateinischen“ (Bernhardi 1810, Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 48 und 48v; vgl. Horstmann 1926, Anlage I; dazu auch Piehatzek 1839).

Beide Positionen, die Anbindung der instrumentell-explorativen Funktion von Sprache an das Deutsche in Schleiermachers Gutachten, an das Griechische im Gutachten Bernhardis,

bestanden in der Lehrplanarbeit nebeneinander. Es war sogar eine produktive wechselseitige Ergänzung denkbar.

Legt man sich die Frage vor, in welcher Weise Sprache und sprachliche Bildung wohl dazu beitragen könnten, den kulturellen Rückstand Preußens gegenüber Frankreich und England aufzuholen, ja beide zu überholen, so war die Hereinnahme des Griechischen in die allgemeine Bildung der Staatsdiener und der höher Gebildeten konzeptionell in bestimmter Hinsicht der durchschlagendere Weg: Mit der Aneignung der Kultur, Philosophie und des staatspolitischen Wissens der griechischen Antike und mit der Überführung dieses Wissens in die politisch-ideologischen und staatlich-administrativen Leitungstätigkeiten konnte man in der Tat die Hoffnung verbinden, der Bildung eine theoretische Vorlauffunktion für die Verwissenschaftlichung der gesellschaftlichen Praxis bzw. ihrer Leitung zu verschaffen. In der Umsetzung in die Realität konnte dies jedoch nur im Rahmen einer Strategie der Verwissenschaftlichung ‚von oben‘, d.h. im Hinblick auf bestimmte Überbaubereiche und -tätigkeiten funktionieren, nämlich überall dort, wo sich die Erweiterung des Weltbilds und des Wissens um die Wurzeln der historischen und kulturellen Entwicklung in Europa, wie sie ein mehrjähriges Studium der griechischen Sprache und Kultur bewerkstelligen sollte, inhaltlich in sinnvoller und organischer Weise in die übrige Wissensstruktur einbinden und für eine Orientierung der Lebens- und Berufspraxis anwenden ließ.

Schleiermacher schlug hier einen anderen Weg ein, der in Relation dazu eher eine Strategie der Verwissenschaftlichung ‚von unten‘ beinhaltete und dem auch abweichende Vorstellungen vom Tempo der Verwissenschaftlichung der Praxis zugrunde lagen, das durch Bildung erreichbar sein würde. Vermutlich war Schleiermacher sogar der einzige unter den Vertretern der Allgemeinbildungskonzeption, der sich überhaupt eine Vorstellung davon machte, dass Vergesellschaftung und Verwissenschaftlichung durch Bildung Prozesse waren, die vor allem eines kosteten: Zeit. Die gegenläufige Strategie, Verwissenschaftlichung ‚von oben‘ durch Griechischunterricht für alle, auch die künftigen Handwerker, die vielleicht gerade mal für zwei, drei Jahre das Gymnasium besuchten, erschien daneben als utopisch, zwar von der Idee her radikaler, aber unrealistisch.

Verwissenschaftlichung ‚von unten‘ meint in diesem Fall den Einbezug auch und vor allem der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen, die in der Alltagspraxis, im „gemeinen Leben“ benötigt würden, um hier einen Vergesellschaftungsfortschritt etwa im Sinne der Konstituierung der „Nation“ zu erreichen. Dies betraf eine Überschreitung der bisherigen (Kommunikations-) Grenzen sowohl geographischer Art – darauf zielte die Überwindung der provinziellen Beschränkungen des Wortschatzes – als auch wissensstruktureller Art: hierauf zielte die angestrebte Ausdehnung des Sprachschatzes auf alle gebräuchlichen Begriffe und Anschauungen. Dass, wie es im Gutachten angesprochen wurde, vorzügliche Rücksicht darauf zu nehmen war, wann und zu welchen (Berufs-) Zwecken die Schüler von der Schule abgehen würden, bedeutete daher keine Beschränkung der Verallgemeinerungsfunktionen von Sprache im Sinne einer Restriktion der Bildung, sondern im Gegenteil eine Ausdehnung, Verbreitung und Verallgemeinerung der „zur Sprache gebrachten“ Wissensinhalte, Anschauungs- und Verknüpfungsweisen aus den verschiedenen gesellschaftlichen Praxisbereichen des Bürgertums, unter Einschluss der Perspektive auf das Universitätsstudium bzw. die Wissenschaft als Grenz- und Zielpunkt der pädagogischen Verallgemeinerung. Insofern ergänzten sich beide Strategien in gewisser Weise gerade im Hinblick auf die Multifunktionalität der Gymnasien und die verschiedenen Schülergruppen mit ihren unterschiedlichen sozialen und beruflichen Perspektiven.

Dem Konzept einer formalen Bildung durch den Unterricht in der *deutschen* Sprache lag dabei eine Vorstellung von Verwissenschaftlichung zugrunde, die sich in fundamentaler Weise dem Problem des Verhältnisses von Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen annahm. An diesem Punkt waren die philosophischen Auffassungen Schleiermachers mit denen Herbarts eng verwandt.

Herbart kam es sehr darauf an, die Philosophie auf die Erfahrung zu gründen, ohne sie jedoch darauf zu reduzieren; seine Absicht einer positiven Vermittlung von Alltagswissen bzw. Erfahrungswissen und Philosophie brachte Paulsen (vgl. 1897, S. 526) sogar dazu, Herbart der Philosophie des 18. Jahrhunderts zuzuordnen. Dieser begründete seine Auffassung damit, der Streit zwischen Rationalismus und Empirismus habe vergessen lassen, dass die Erfahrung selbst dazu nötige, Begriffe und Klassifizierungen zu entwickeln, und dass sie selbst das Bedürfnis nach Prinzipien der Wahl im Umgang mit Wissen erzeuge. Gegen die aus aufgehäuften Massen von Kenntnissen und in einer „archivarischen Fertigkeit“ des Aufstellens und Sammelns bestehende Gelehrsamkeit setzte Herbart die Denkkraft, „welche die von eben diesen Massen dargebotenen Veranlassungen zum Denken aufnimmt und verfolgt“ (Herbart 1807, S. 230). Sein Anliegen bestand darin aufzuzeigen, dass dies nicht mit allgemeinsten Betrachtungen zu verwechseln war, die wie eine Naturaliensammlung seien, „losgerissen von dem Boden der Erfahrungsgegenstände, gleich als ob es für sich selbst etwas wirkliches wäre, das man verwahren, auch nach Gelegenheit dem Wirklichen wieder beymischen“ könnte (ebd., S. 232). Im Bemühen um die Einheit des Wissens ver falle man oftmals in den Fehler, ein Problem zu allgemein zu fassen, über den eigentlichen Sinn des Problems hinaus zu abstrahieren und dadurch „in eine leere Allgemeinheit sich zu verlieren, welche nicht mehr die wesentlichen Charaktere des Problems in sich trägt“ (ebd., S. 272). Ihren Zweck, praktisch und handlungsorientierend zu sein, konnten (philosophische) Begriffe nach Herbart nur dann erreichen, wenn sie sich dem Leben, den Erscheinungen, der Welt der Erfahrung anschlossen und mit praktischen Interessen verknüpft waren.

Auch der Sinn eines philosophischen Systems offenbare sich nur dann, wenn man außer den in ihm enthaltenen theoretischen Grundsätzen „auch die Triebfeder des praktischen Interesses aufgefunden hat, welche [...] das System hatte hervorbringen helfen“ (ebd., S. 270). Wie Schleiermacher mit seiner Betonung der notwendigen gegenständlichen Fundierung der Philosophie durch das „reale Wissen“ ging auch Herbart davon aus, dass das Problem der Einheit des Wissens nicht unabhängig von einem positiven Bezug von Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen zu behandeln war. Beide Wissensformen wurden als prinzipiell gleichberechtigte, jeweils eigenständige gesellschaftliche Funktionsweisen des Wissens betrachtet, aus deren wechselseitigen Beziehungen sich erst die Dynamik der Weiterentwicklung des Wissens insgesamt ergab. Aus solchen Beweggründen heraus stellte Schleiermacher in seiner „Dialektik“ die Überlegung an, dass es, wenn man kein *Zusammenwirken* der verschiedenen Wissensformen annähme, zwischen dem auf Wissen gerichteten reinen Denken und dem übrigen Denken, zwischen Spekulation und Empirie auch keine Möglichkeit der Vermittlung gäbe (1976, S. 23ff.). Dann wäre aber auch weder Wissensfortschritt erklärbar noch eine Verwissenschaftlichung der Praxis möglich. – Beide, Herbart und Schleiermacher, leisteten philosophische Reflexionen des Problems der Einheit, Integration und Verallgemeinerung des Wissens angesichts einer enormen Expansion der positiven Wissensbestände. Mit dieser Expansion spitzte sich die Frage der subjektiven Verfügungsmöglichkeiten über Wissen zu, wo-

bei dies nicht nur die individuelle Beherrschung des Wissens, sondern vor allem die Beherrschung seiner gesellschaftlichen Anwendung durch das Bürgertum insgesamt betraf.

Die Substitutionsfunktion des deutschen Sprachunterrichts

Bei Schleiermacher erhielt die deutsche Sprache im Unterricht eine *Substitutionsfunktion* für eine ganze Reihe von Lektionen, die sich – zum Teil aus praktischen Bedürfnissen (Kanzleiwesen, Buchhaltung, Handel, Handwerk), zum Teil aus dem alten Schul- und Wissenschaftsbetrieb – in den Schulen des 18. Jahrhunderts eingestellt und die im Fachklassensystem isoliert nebeneinander gestanden hatten. Zu den Lektionen, die nun im Sinne der beabsichtigten Herausbildung eines allgemeinen, nicht spezialistischen Charakters der öffentlichen Schulen „von dem Schulzyklus ausgeschlossen“ (Schleiermacher 1810, S. 145) wurden, gehörten zum Beispiel Mythologie, Geschichte der Literatur und Bücherkenntnis, Geschichte der Philosophie, Logik, enzyklopädische Übersichten verschiedenster Art, Rhetorik, Poetik; eigens erwähnte Schleiermacher in seinem Gutachten Verstandesübungen und Technologie. Auf die Notwendigkeit einer Integration solcher Lektionen wie der Verstandesübungen, der Technologie, der Logik und der Rhetorik in den Deutschunterricht wies er ausdrücklich sogar noch in den pädagogischen Vorlesungen von 1826 hin (vgl. dort S. 257f., 318 und 331).

Auf der Basis von 45 Lektionsplantabellen von Gymnasien und Stadtschulen aller preussischen Provinzen aus den späten 1780er und frühen 1790er Jahren (in Schwartz 1910ff.) zeigt sich ein breites Spektrum an Lektionen, die im Zuge der Lehrplanarbeit der Berliner wissenschaftlichen Deputation durch den Deutschunterricht substituiert wurden. Die Inhalte des Deutschunterrichts, d.h. der in den Lektionsplänen mit „Deutsch“ bezeichneten Lektionen, stammten dabei größtenteils wiederum aus jenen Lektionen, die in der Tabelle gesondert aufgeführt sind. Er beinhaltete demnach an einer gut ausgestatteten Schule beispielsweise in Quinta Lesen, in Quarta Orthographie, in Tertia Briefstil und Orthographie, in Sekunda Brief- und Redestil, in Prima Oratorie. Eine andere Möglichkeit bestand darin, auf die Verstandesübungen in den unteren deutschen Klassen vermischte lateinische und deutsche Stilübungen in den mittleren und oberen Klassen folgen zu lassen. In der Regel fielen die Verstandesübungen und die Technologie in die unteren, Grammatik, Rhetorik, Poetik in die oberen Klassen. Zur Erläuterung des Lektionsplans des Lyceums in der Neustadt Brandenburg von 1788 hieß es für die deutsche Sprache: „Ob sie gleich nicht in eigenen Stunden gelehrt wird, so wird doch, verbunden mit andern Lektionen [Rechtschreibung, Briefstil und andere schriftliche Arbeiten; Redekunst und Deklamation, vorzüglich praktisch, Diktate; Lateinisch; Griechisch; Hebräisch; Französisch], ganz vorzügliche Rücksicht auf sie genommen. In allen Klassen, doch mit VI ist jetzt nichts anzufangen. Kein Lehrbuch, doch wird von Lehrern und Schülern auch Heinaz und Adelung gebraucht“ (zitiert nach Schwartz 1911, Bd. 2, S. 428).

Die Lektionen des deutschen Unterrichts in den Gymnasien um 1790

	Anzahl der Nennungen	Spannbreite der Stundenzahl	Summe der Stundenzahlen
Redekunst; Oratorie; Rhetorik	10	1-5	31
Technologie; Das Vornehmste von Künsten und Handwerken; Künste und Handwerke	5	1-23	45
Literaturgeschichte; allgemeine Literaturgeschichte; Bücherkenntnis; Literatur	4	1-2	5
Philosophie; Logik; Metaphysik; Psychologie; Naturrecht; Geschichte der Philosophie	31	1-10	67
Verstandesübungen; Elementarkenntnisse; Sulzers Vorübungen; kleines Erfurter Schulbuch; Übungen im Denken	6	1-6	18
Schreiben; Kalligraphie; Buchstabieren	30	2-19	287
Poesie; Poetik; Mythologie; Deklamationsübungen (zum Teil vermischt mit Griechisch- und Lateinunterricht)	12	1-9	29
Enzyklopädie; Antiquitäten; Geschichte der Wissenschaften	10	1-4	22
Deutsche Stilübungen (zum Teil vermischt mit den lateinischen)	4	2-10	19
Briefschreiben; Epistolographie; Geschäftsstil; Anleitung zu Aufsätzen	4	2-8	18
Zeitunglesen	3	1-6	9
Moral, abwechselnd mit Kenntnis der Landesgesetze; Bildung des Herzens und der Sitten; Philosophische Moral	5	1-5	17
Ästhetik, mit Beispielen aus deutschen Schriftstellern; Geschichte der schönen Künste; schöne Wissenschaften	5	1-4	14
Deutsch	35	1-24	439

Am Vereinigten Berlinisch-Köllnischen Gymnasium, an dem übrigens Georg Ludwig Spalding, später ordentliches Deputationsmitglied, zu der Zeit seit einigen Monaten tätig war, wurde der Deutschunterricht 1788, dem Bericht über den Zustand der Schule zufolge, in zwei Klassen erteilt. Über seine Lehrtätigkeit in Tertia berichtete Ditmar, Professor des Gymnasiums: „Im Deutschen werden die Regeln aus Adelungs Auszüge im Sommer in 2, im Winter in 1 Stunde wöchentlich erklärt, und durch schickliche Exempel erläutert; in der dritten Stunde wird etwas Deutsches dictirt, damit die Fehler wider die Orthographie und Interpunction bemerkt, gebessert, und die Regeln dabey wiederholt werden können“; für Sekunda hieß es: „Die deutschen Briefe, deren Inhalt die Gymnasiasten selbst wählen, werden vorgelesen, beurtheilt und gebessert. An die Stelle eines gar zu schlechten Aufsatzes dictier ich einen andern von eben dem Inhalt, damit beyde gegen einander verglichen und darüber geurtheilet werden könne“ (nach Schwartz ebd., S. 365f.). Ditmar unterrichtete, wie aus dem Bericht über seine Lehrtätigkeit außerdem hervorgeht, seit einigen Jahren in Prima Technologie mit Ge-

schichte der mechanischen Künste, und zwar in jährlichem Wechsel mit alter Geographie, asiatischer oder römischer Geschichte.

Spalding selbst berichtete, dass er in erster Linie Lektionen in Sprachunterricht abhalte und dabei größtes Augenmerk auf eine gründliche grammatische Kenntnis der Sprache in Verbindung mit der Lektüre der Autoren lege. Einen eigenständigen Deutschunterricht erteilte er nicht, sondern offenbar einen primär auf die *Grammatik* abgestellten, zum Teil kombinierten Hebräisch-, Latein- und Griechischunterricht, verbunden mit der Lesung der Apostelgeschichte. Eine Stunde wöchentlich lese er mit der ganzen Klasse Horazens Episteln und trage nach Beendigung jeder Epistel die Übersetzung Wielands vor, „deren oft weit von den Worten des Originals abgehende Freyheit Veranlassung gibt, die Aufmerksamkeit der Gymnasiasten zu üben, indem ich sie häufig frage: welche lateinische Worte, wie wenig oder wie viele durch diese oder jene, wenig oder viele ausgedrückt seyen. Zugleich bemerken wir dabey die Verschiedenheit des Genius beyder Sprachen“ (nach Schwartz ebd., S. 372).

Prorektor Plesmann vom Friedrichswerderschen Gymnasium berichtete über seine Lehrtätigkeit im Jahre 1788: „Da mir in Ansehung des Verstandes unserer Gymnasiasten nichts so wichtig ist, als sie vor allem Glauben auf ungegründete Autorität zu bewahren, sie vielmehr zu selbstdenkenden, selbsthandelnden, selbstthätigen Menschen zu bilden, mache ich den Lehrer so wenig als möglich. Vielmehr bemühe ich mich, den Unterricht in eine Anleitung zum Selbststudiren, zu eigener Beschäftigung soviel als möglich zu verwandeln. Daher findet in den Sprachstunden niemals ein Vorübersezzen von meiner Seite statt, sondern der Aufgeforderte muß an dem Schriftsteller selbst seine Kräfte versuchen und üben, ist er einzelnen Stellen nicht gewachsen, so appellire ich an die ganze Klasse, und ist für alle die Stelle zu aenigmatisch, frage ich nach der Bedeutung der etwa vorkommenden schweren, seltenen, oder auch vieldeutigen Wörter, gebe durch Anzeige des richtigen Standpunktes, der Bedeutung der Wörter und warum sie hier diese Bedeutung haben, so viel Aufschluß daß der Übersezzende nunmehr im Stande ist den Knoten zu lösen, seine Stelle zu übersezzen, zu erklären und sich deutliche Begriffe zu bilden. Ist der Lehrgegenstand von der Art, daß der Lehrer schlechterdings vortragen muß, so geschieht dies z.B. beim Vortrag der Geschichte, Erdbeschreibung, Staatenkunde, nur nutzt er den schon vorhandenen Fond von Kenntnissen insofern daß er schon sonst bekante Begebenheiten p. von den Gymnasiasten erzählen, das Datum einer sonst wichtigen Begebenheit p. angeben, und nicht allein just die daher entstandenen Folgen ziehen lasse, sondern wenn die Begebenheit länger als in dem Augenblick ihrer Ereigniß gewürkt hat, sieht er, ob diese Folgen sich nicht etwa dem Auge der Gymnasiasten selbst darbieten möchten“ (nach Schwartz ebd., S. 392f.).

Konrektor Weißer, ebenfalls Friedrichswerdersches Gymnasium, berichtete, er suche die hier und da sich zeigenden Folgen der Romanlektüre wie Empfindelei, Unzufriedenheit mit der Welt usw. wegzuschaffen und warne vor Jugendsünden sowie vor allem, was die Gesundheit zerstören könne. Subrektor Zahn berichtete, Sulzers Vorübungen gäben ihm vielfältigen Stoff, seine Schüler zu beschäftigen und ihnen nützlich zu werden. Außer der Übung im deutlichen und richtigen Lesen versuche er, sie im Nachdenken zu üben, und forsche daher sorgfältig nach, ob sie den Sinn des Verfassers erfasst hätten, wie durch Wiedererzählen des Gelesenen leicht zu erfahren sei. Von den zwei deutschen Stunden sei eine kleinen Aufsätzen, Briefen usw., eine der Deklamation gewidmet, wobei er darauf sehe, dass die Schüler mit natürlichem Anstand, richtig und lebhaft vortrügen.

Prediger Küster schilderte die Verstandesübungen als einen wichtigen Teil des Unterrichts, den er außer den Religionsstunden erteile. Die Absicht gehe dabei dahin, den Verstand der Kinder zu bilden, sie auf das, was um und neben dem Menschen vorgeht, aufmerksam zu

machen, die Dinge der Welt aus einem richtigeren Gesichtspunkt als gewöhnlich geschehe, betrachten zu lehren, und ihnen zu zeigen, was uns alles Veranlassung und Stoff zum Nachdenken gebe. Es sei deshalb kein fixierter Gegenstand für die Unterredungen in der Klasse bestimmt, sondern er sei bald eine Zeitungsgeschichte, bald eine erdichtete Erzählung, bald aus der Naturgeschichte, bald aus der Geographie hergenommen. In den deutschen Stilübungen in Prima gebe er alle vierzehn Tage ein Thema zur Ausarbeitung. „Die Absicht hierbei ist, die jungen Leute in der Fertigkeit zu üben, eine ganze Reihe von zusammenhängenden Gedanken, in einer dem Gegenstand angemessenen Sprache, richtig, edel und bündig vorzutragen; dabei muß vorzüglich dahin gesehen werden, daß sie sich nicht zu allgemeinen Deklamationen und von der Oberfläche wegschöpfenden Raisonsnements gewöhnen. Um dis zu verhüten wird nie ein allgemeines oder zu viel umfassendes Thema, als Lob der Freundschaft, vom Werth der Wissenschaften, vom Nutzen und Schaden des Krieges u.d. gegeben; denn Themata der Art bieten sogleich beim ersten Anblick einige Gedanken dar, die sich, ohne den Kopf die geringste Anstrengung zu kosten, leicht ein Paar Seiten lang dehnen, mit einigen schimmernden Redensarten ausspikken lassen und so der sicherste Weg sind, junge Leute zur nichtsagenden Schwatzhafteigkeit zu gewöhnen. Das Thema wird immer so bestimmt, als möglich, angegeben und bezieht sich öfters auf eine wichtige Begebenheit der jetzigen Zeit. Es werden ihnen auch zuweilen einige moralische Sätze gegeben, die sie in das Gewand der Fabel einkleiden müssen, weil diese Art von Verstandesübung eine der vorzüglichsten ist, in dem mehrere Kräfte der Seele dabei thätig sind. Um sie auch nicht in dem eigentlichen Geschäftsstil, und in der Form, wie man an Landeskollegia schreibt, ungeübt zu lassen, wird ihnen ein gewisser Fall bestimmt, über den sie eine Vorstellung an ein Kollegium aufsetzen. Stempel, Titulatur, Format, Aufschrift, alles muß so genau beobachtet werden, als solte sie wirklich zum Vortrag kommen“ (nach Schwartz ebd., S. 403).

Alle diese im Einzelnen doch recht heterogenen Lektionen mit einer enzyklopädischen Mannigfaltigkeit von Gegenständen aus verschiedensten gesellschaftlichen Praxisbereichen und Wissensgebieten konnten unter einem bestimmten Gesichtspunkt im Deutschunterricht sehr wohl integriert, vor allem nämlich methodisch vereinheitlicht werden. Die Möglichkeit zur methodischen Vereinheitlichung und zur Verallgemeinerung dieser materialen Vielfalt durch die Begriffsbildung im Unterricht hatte Schleiermacher auch im Auge, wenn er gerade diesem Fach „alle Vorbereitung zur Philosophie“ anheimstellte, lieferte es doch eine breite gegenständliche Grundlage für die Begriffsentwicklung und die Weckung der individuellen Talente und zugleich, nicht zuletzt anhand der pädagogisch geleiteten Einübung in die Grammatik der deutschen Sprache, ausgezeichnete Möglichkeiten für die Formalisierung im Lernprozess. Die Grammatik erhielt ja im Gutachten Schleiermachers bereits von der unteren Bildungsstufe an einen zentralen Stellenwert, wurde nun aber auch bewusst auf ein sehr viel breiteres Spektrum von Gegenständen bezogen.

Dazu kam ein weiterer Aspekt – und hier muss man den Übergang zum Jahrgangsklassensystem im Hinterkopf haben –, nämlich eine völlige Umstrukturierung des unterrichtlichen Kommunikationsprozesses. Dadurch, dass man es bei den Schülern der deutschen Klassen von nun an tendenziell mit einer altersmäßig homogenen Gruppe von Schülern zu tun haben würde, die auch die übrigen Schulfächer wie Naturgeschichte, Geographie, Mathematik usw. auf dem gleichen Niveau besuchten, ergaben sich völlig neue Gesichtspunkte und Möglichkeiten für die schulpädagogische und didaktische Gestaltung des deutschen Unterrichts und für die Berücksichtigung der Psychologie des Lernprozesses. Eine an die Begriffsbildung anknüpfende Erziehungsfunktion des Unterrichts war ohne das Bildungsstufenmodell bzw. das modifizierte Fachklassensystem samt Pflichtfachkanon und Dispensationsverbot im Prinzip

gar nicht vorstellbar. Deshalb wirkte der Deutschunterricht nach Auffassung Schleiermachers auch anders als andere einzelne Fächer, denn Unterrichtssprache war zum Beispiel auch in den Realien das Deutsche – im deutschen Sprachunterricht jedoch erhielt die Unterrichtssprache zugleich, und das war neu, die Funktion des zentralen Mediums der begrifflich-kommunikativen Verallgemeinerung. Da nun nach Auffassung Schleiermachers Sprache bzw. sprachliche Begriffsbildung und Kommunikation *das* Mittel der Theoretisierung und Verallgemeinerung des Wissens überhaupt bildeten, kann man die Bedeutung, die das Fach im Rahmen seiner bildungstheoretischen Auffassungen hatte, nicht überschätzen. Deshalb ließ sein Gutachten zum deutschen Unterricht die Frage Deutsch als Unterrichtsfach oder als Unterrichtsprinzip auch offen. Es wäre zu weit gegriffen, wenn man behaupten wollte, ohne Schleiermacher wäre das Deutsche in der neuhumanistischen Bildungsreform zu der Zeit noch nicht ins Gymnasium gelangt, dazu war es unter den Lektionen der Schulen des 18. Jahrhunderts bereits zu gut verankert. Aber eine besondere Affinität zu seiner speziellen Philosophieauffassung wird hier doch deutlich. Denkbar wäre ja auch gewesen, ein Fach Rhetorik und Logik für die oberen, ein Fach Verstandesübungen und Technologie für die unteren Klassen vorzusehen; ersteres war zum Beispiel in den Gymnasien Süddeutschlands, speziell in Bayern noch sehr viel länger als in Preußen gebräuchliche Praxis und Diskussionsgegenstand (vgl. dazu Döderlein 1843ff., insbesondere 1842). Vom damaligen universitär-akademischen Wissenschaftsbetrieb her gab es jedenfalls keinen Anlass zur Konstituierung eines Schulfachs Deutsch im Sinne der Übernahme einer sogenannten Bezugswissenschaft; Germanistik zum Beispiel gab es noch gar nicht.

Dass gerade die Verstandesübungen und die Technologie von Schleiermacher explizit herausgegriffen und als besondere Lektionen durch den Deutschunterricht substituiert wurden, ist im Hinblick auf die curriculare Funktion des Deutschen als Wissenschaftssprache recht aufschlussreich. Bei beiden handelte es sich um Lektionen, die im ausgehenden 18. Jahrhundert und frühen 19. Jahrhundert sowohl Aufklärungspädagogen als auch Neuhumanisten vertraten. Sie sollten einer unmittelbar praxisbezogenen und anwendungsorientierten Übung des logischen Denkens dienen, und zwar an Unterrichtsstoffen aus den Bereichen der empirischen Naturwissenschaften, der Handwerkskunde, der Technik u. ä., mithin an der Technologie der damaligen Produktionsmittel (vgl. Karmarsch 1872). Auf diese Weise wurde versucht, formale Bildung direkt an lebenspraktisch relevanten und nützlichen Materialien zu betreiben (vgl. Resewitz 1773; Wolf 1803/11, in ders. 1835, S. 100, 134f.) – eine gegenläufige Strategie zum Vorschlag Humboldts, formale Bildung an den alten Sprachen unter möglichst weitgehender Absehung vom Alltagswissen und der gegebenen Alltagspraxis zu betreiben.

Erhält demgegenüber die deutsche Sprache mitsamt dem sprachlichen Prozess des kommunikativen Austausches und der Verständigung im Unterricht die Rolle des verallgemeinernden Mediums für die Verarbeitung und Modifizierung von Erfahrungen, so ist damit ein Unterschied im Charakter der Verallgemeinerung impliziert, den man mit Piaget als den Unterschied zwischen einer „abstraction simple“ und einer „abstraction reflexive“ bezeichnen kann (vgl. Beth, Piaget 1961). Als kennzeichnendes Moment der einfachen Abstraktion, wie sie nach dieser Auffassung etwa im Bereich der physikalischen Erfahrungs- und Theoriebildung stattfindet, wird die Erzeugung von Wissen durch Abstraktion *ausgehend von den Objekten* angesehen, bei der es um die Feststellung gemeinsamer Merkmale der Objekte geht. Die reflexive Abstraktion hingegen geht *von den Aktionen* aus, die das Subjekt mit den Objekten ausführt. Diese veränderte Auffassung vom Gegenstand der Abstraktion – nicht statische und unveränderliche Objekte, sondern historisch bedingte Tätigkeitssysteme – ist inso-

fern bedeutsam, als hier das *Verhältnis* des Subjekts zum Objekt in den Abstraktionsprozess eingeht. Die Verarbeitung von Erfahrungen kann damit im Prinzip nicht mehr einem einzelnen Individuum ungeachtet seines sozialen Kontextes und historischen Standortes zugeschrieben werden. Vielmehr wird das Verhältnis des Subjekts zum Objekt grundsätzlich als ein *soziales* Verhältnis aufgefasst. Ergebnis eines solchen Abstraktionstyps ist im Unterschied zur einfachen Abstraktion, dass eine um die Sichtweisen, Handlungsziele und Erkenntnisinteressen des Subjekts differenzierte Gegenstandsauffassung produziert wird, eine Gegenstandsauffassung also, die den *intendierten Anwendungsbezug* des Abstraktionsprozesses als konstitutives Moment enthält.

Die reflexive Abstraktion entgeht durch die Reflexion auf die Mittel ihres Zustandekommens nach Auffassung Bets und Piagets den Gefahren, die mit der einfachen Abstraktion verbunden sind, nämlich einer entweder empiristischen oder psychologistischen Sichtweise der Objekte. Der Prozess der reflexiven Abstraktion „ist einerseits konstruktiv-operativ [...] und andererseits ist er keine formal-technische Aktion auf der Grundlage empiristisch vorgefundener Begriffe bzw. Zeichen. Er entwickelt die Einheit von Reflexion und Aktion als Zusammenhang von Struktur und Funktion, von Struktur und Bewegung. Dabei soll dieser Ausdruck besagen, daß es sich hier nicht um einen formalen und vorfabrizierten Zusammenhang handelt, sondern um eine Entwicklung, die dauernd sowohl mit dem Inhalt der Erfahrung verbunden sein muß, als auch notwendigerweise in Kooperation abläuft“ (Jahnke u.a. 1974, S. 51; zu bestimmten Problemen, die mit Piagets Verständnis der beiden Abstraktionstypen verbunden sind, vgl. Bruner in ders. u.a. 1971).

Der veränderte Charakter der Verallgemeinerung von Wissen und Erfahrungen, den Schleiermacher anzielte, wenn er den deutschen Sprachunterricht gerade von „Verstandesübungen und Technologie“ abgrenzte, lässt sich mit der Differenz von einfacher und reflexiver Abstraktion auf den Begriff bringen. Für die Gesamteinschätzung seiner lehrplantheoretischen Auffassungen muss man dabei im Auge behalten, dass die Tätigkeiten, von denen ausgehend im deutschen Sprachunterricht der pädagogische Prozess der Begriffsbildung betrieben wurde, *ideelle* Tätigkeiten waren und auch als solche verstanden wurden. Das Verhältnis der formal verallgemeinernden Funktionen des deutschen Sprachunterrichts zu seinen Gegenständen, den alltagspraktischen Vorerfahrungen und sonstigen Denkinhalten der Schüler, verstand Schleiermacher zwar im Sinne der „Gelegentlichen Gedanken“ als ein grundsätzlich gemeinschaftliches, soziales Verhältnis. Aus der Betrachtung war jedoch prinzipiell ausgeklammert, dass *Gemeinschaftlichkeit* des Tuns auch in arbeitsteilig-kooperativen Prozessen der ökonomischen Produktion gegeben ist, deren *gegenständliche* Grundlagen die Aufklärung mit den Technologie-Lektionen im Sinn hatte.

Resewitz, Wolf

So ging Friedrich Gabriel Resewitz in seiner Darstellung des Inhalts der Lektion „Anweisung zum richtigen Gebrauch des Verstandes“ davon aus, dass die Natur zwar selbst dafür gesorgt habe, dass der Mensch richtig denkt. Die Form des Denkens sei ihm „zu habituell und zu sehr in die innerste Beschaffenheit seines Verstandes eingewebet“ (Resewitz 1773, S. 147), als dass er andauernd irren könnte. Deshalb und weil die mangelhafte Urteilsfähigkeit der „systematischen Logiker“ dies erweise, sei jedoch eine „künstliche Logik“ unbrauchbar. Es gebe gleichwohl Fälle, in denen der Mensch, weil er der Materie, mit der er sich befasst, nicht hinreichend kundig ist, zu Fehlschlüssen gelangt. In diesen Fällen sei es wichtig, sich durch eine Kenntnis der logischen Regeln des richtigen Denkens aus der misslichen Lage heraushelfen

zu können. Resewitz gab eine Reihe von Beispielen dafür an, wie solche Regeln und kurze Merksätze lauteten: Man solle, bevor man urteilt, eine Sache gründlich von allen Seiten angesehen haben, viele Erfahrungen von ein und derselben Art machen, denn eine einzelne reiche nicht aus, alle Sinnesorgane für die Urteilsbildung zu Rate ziehen, anstatt nur eines und daher die Sinne auch üben, den Eindruck, den man von einer Sache hat, durch Vergleiche und Überprüfung revidieren – dadurch verbessere man auch das Gedächtnis; man solle die Dinge schrittweise beurteilen, um nicht obenhin zu Schlussfolgerungen zu gelangen, gründlich und umfassend zu Werke gehen bei der Bildung von Dingen der Natur klassifizierenden Begriffen – „diese Operation der Seele heißt Vernunft“ (ebd., S. 150) –, viel sehen und die Natur beobachten, sich gemachte irrige Erfahrungen zunutze machen, das, was man gelesen hat, oft überdenken und schließlich bei allem, was man lernen will, nachforschen, wozu es nützt: „Wir können nicht alles wissen: und müssen viel wissen, wenn wir nur das kennen wollen, was uns nöthig ist“ (ebd., S. 151), und man solle daher die Richtung des Verstandes auf solche Dinge lenken, „die in der Welt Nutzen haben“ (S. 152), denn man könne viel Verstand haben und ihn doch nicht zu gebrauchen wissen.

Der Begründungshorizont von Resewitz' Schrift war die Alltagspraxis der in Gewerbe, Handwerk und Landwirtschaft Tätigen. Für sie unterschied er drei Typen von Schulen: Land- und Ackerschulen für die kleineren Städte, Handwerksschulen in den Provinzialhauptstädten sowie für das niedere Bürgertum in der Hauptstadt, schließlich eine zentrale Erziehungsanstalt in der Hauptstadt für den „gesitteten Stand des Bürgertums“. Auffällig ist, dass alle Tätigkeiten, die in den Bereich des politisch-ideologischen Überbaus fielen, und insbesondere der gesamte Bereich staatlich-administrativer Leitungstätigkeiten als Bezugskontexte des Unterrichts völlig außer Acht blieben. So war bei Resewitz auch an keiner Stelle von möglichen Beziehungen zwischen Schule und Universität die Rede; die zentrale Erziehungsanstalt in der Hauptstadt sollte deren Funktionen womöglich mit übernehmen. Die „Anweisung“ war als Beschluss des Unterrichts für diejenigen Schüler gedacht, „die zu reifem Jahren und einigem gesetzten Nachdenken gelangt“ waren (ebd., S. 147), primär also für Erwachsene, als Bestandteil des von Resewitz postulierten lebenslangen Lernens (vgl. ebd., S. 208).

Der Typus von Verallgemeinerung von Erfahrungen, den er mit der „Anweisung“ anzielte, bestand im Grunde aus einer Sammlung von Erfahrungsregeln und -Sätzen qualitativ gleicher Art, wie sie ein Handwerker oder Bauer bei der Weitergabe seiner Kenntnisse an den Lehrling oder an den Sohn übermitteln könnte, nur dass alle Charakteristika der je besonderen Tätigkeiten weggelassen worden waren. Er beinhaltete also kein höheres Abstraktionsniveau, sondern unterstellte Verallgemeinerbarkeit durch Eliminierung der besonderen Merkmale. Die Regeln waren gänzlich formalistisch, ohne inhaltlichen Bezug zu der Klasse von Tätigkeiten, für deren verbesserte Ausübung sie gedacht waren. Allerdings setzte Resewitz offenbar stillschweigend voraus, dass die Schüler die inhaltlichen Bezüge, die zu ihrer Tätigkeit herstellbar waren, u.a. auf Grund bisheriger Berufserfahrungen sich jeweils schon selbst zusammenreimen würden. Nur bräuchte man für das, was dabei für sie noch zu lernen war, im Grunde keinen Unterricht, denn Unterricht beinhaltet ja immer auch eigenständige und spezifische Formen von Tätigkeiten. Hier gab es dagegen nur im Alltagsleben zu befolgende Anweisungen, die man sich für seine besondere Berufspraxis effektiver durch Lektüre aneignen könnte.

Einiges von dem, was später in anderer Form und Funktion im Deutsch- bzw. im altsprachlichen Unterricht seinen Platz fand, erörterte Resewitz im Rahmen der Darstellung der „Anweisung“: Er wisse keinen schicklicheren Ort als diesen, etwas von der Bildung des Geistes durch Lesen und Schreiben zu sagen. Interessanterweise fasste er diese beiden nicht als bloß „mechanische Hilfsmittel“ auf, die an und für sich bedeutungslos waren (so Schleierma-

cher 1826, S. 248), nur als Bezeichnungsarten, deren Erlernen noch nicht eigentlich den Schulunterricht ausmache, sondern ihn erst vorbereite und ermögliche (Humboldt 1809, S. 169), sondern wies ihnen eine weitgehende Bedeutung zu:

„Schon dadurch glaube ich, daß die Jugend Sachen und nicht bloß Worte kennen lernet, und durch Anschauen und Erfahrung zu dieser Kenntniß geführt wird; wird das Genie erwecket, der Verstand aufgekläret, und die Seele auf die Thätigkeit gerichtet, die ihrer Stimmung gleichartig ist. Die Fähigkeiten entwickeln sich dann von selbst, und die Jugend lernet über dasjenige gut sprechen und deutlich schreiben, was sie aus dem Anschauen gefasset hat. Man wird aber die Bildung ihres Geistes noch mehr befördern; wenn man sie zur vernünftigen und ergötzenden Lectüre selbst anführet, und sie das, was sie gut verstehen, schriftlich aufsetzen lehret. Zur guten Lectüre gehöret die Bekanntschaft mit den besten Schriften in jeder Art. Die vorzüglichen Alten werden daher der Jugend nach Inhalt und Werth bekannt gemacht; die besten Uebersetzungen derselben in den lebenden Sprachen angezeigt; wie auch die Hilfsmittel zur Kenntniß der Mythologie, worin auch historischer Unterricht ertheilet werden kann“ (Resewitz 1773, S. 154).

Resewitz betrachtete „Lesen und Schreiben“ nicht wie einzelne Vertreter des Neuhumanismus bzw. des Allgemeinbildungskonzepts als bloß technische Fertigkeiten, die die Voraussetzung für den Erwerb von Wissen und die Aneignung der Realität bildeten, sondern von formalen Fähigkeiten, die sich im Ergebnis einer bereits ausgeprägten äußeren Anschauung der Realität mit entwickeln würden. Dass Lesen und Schreiben als technische Fertigkeiten erst einmal irgendwo erworben werden müssten – sie stellten ja an den Latein- und Gelehrten-schulen nicht zufällig einen großen Teil der deutschen Lektionen dar –, zog Resewitz nicht ausdrücklich in Betracht. Auch wird nicht recht klar, wie sich seiner Auffassung nach die Bekanntschaft mit Inhalt und Wert der besten antiken Werke – nach deutschen Übersetzungen – in die übrige Wissensstruktur einfügen sollte. Ein funktionaler Bezug im Sinne eines Beitrags der daran erworbenen Bildung für die verbesserte Bewältigung der gesellschaftlichen Praxis des Bürgertums wurde erst im Rahmen der Allgemeinbildungskonzeptionen hergestellt, weil die Beschäftigung mit antiker Literatur hier als eine Form der Vorbereitung auf die ideologische Leitung der Gesellschaft und die Verbreiterung und Vertiefung kommunikativer Kompetenzen überhaupt verstanden wurde. Resewitz verzichtete mit dem Heranziehen deutscher Übersetzungen jedoch auf den Beitrag zur formalen Bildung, den der Umgang mit altsprachlichen Texten nach neuhumanistischer Auffassung haben konnte. Erst im Rahmen des Allgemeinbildungskonzepts wurde – analog zur Differenzierung zwischen elementarem Rechenunterricht und eigentlichem mathematischem Unterricht (vgl. Bekemeier 1980; 1981) – zwischen Lesen und Schreiben als gleich im ersten Unterricht und möglichst schnell zu erwerbenden, quasi handwerklich-mechanischen Fertigkeiten und den eigentlichen Inhalten des (deutschen oder altsprachlichen) Sprachunterrichts. Erst hier wurden die Inhalte des eigentlichen Sprachunterrichts darauf abgestellt, Sprache als allgemeines Instrument der Aneignung und Interpretation von Welt zu theoretisch zu begründen und zu entwickeln.

So begründete Resewitz Sprache jedoch nicht, so dass im Rahmen seines Ansatzes im Grunde keine stichhaltige Begründung für die Aufnahme entsprechender Lektionsinhalte vorlag. Der Stellenwert, den er Sprache beimaß, erinnert noch an die in den Latein- und Gelehrten-schulen vorwaltende Auffassung, allerdings mit der aufklärungspädagogisch motivierten Einschränkung, es solle darauf gesehen werden, dass die jungen Leute nicht etwa nach den Regeln der Kunst zu Schriftstellern würden, sondern dass sie das Gelesene nützlich gebrauchen lernten. Lesen, Schreiben, Sprachbeherrschung als Voraussetzung für Realitätsaneignung und -beherrschung theoretisch zu explizieren, war Resewitz' Sache nicht. Genau

hierzu jedoch diene – mit der relativ größten Nähe zur aufklärerischen Wissensauffassung – der Deutschunterricht bei Schleiermacher: „Es hängen eng zusammen Ausbildung des Urteilsvermögens, Herrschaft über die Sprache, Kenntnis der natürlichen Dinge“ (Schleiermacher 1826, S. 258). Die deutsche Sprache selbst und ihre kommunikative Beherrschung, nicht das Befolgen formaler, aus der Erfahrung abstrahierter Regeln nach Art der aufklärerischen Verstandesübungen, definierte er als die „praktische Logik oder Dialektik des Volkes“ (ebd., S. 257).

F. A. Wolfs Begründung der für die *unteren* Klassen der Gymnasien vorgesehenen Verstandesübungen und Lektionen in Technologie war in bestimmter Hinsicht der Resewitzens genau entgegengesetzt. Sie richtete sich darauf, dass die Gelehrtenenerziehung auch Realien in den Unterricht aufnehmen müsse, um ihre Absolventen nicht der Lächerlichkeit preiszugeben: „Ohne solche würde Mancher bei allem Lateinischen und Griechischen immer in großer Unwissenheit bleiben – wie mancher berühmter Gelehrte noch spät einem alten Weibe zum Spott gedient hat, weil er Dinge nicht wußte oder kannte, die jeder gemeine Mann, kennt“ (Wolf in 1835, S. 135). Implizit war damit auf ein Problem aufmerksam gemacht, für das die Konstituierung von Deutschunterricht eine mögliche Lösung darstellte, dass nämlich Gelehrtenwissen und Alltagswissen nichts miteinander zu tun hatten, dass die Theoretizität und das Verallgemeinerungspotential des sprachlich-wissenschaftlichen Wissens nicht in die gesellschaftliche Alltagspraxis hineinreichte und die Erfahrungen, die in dieser akkumuliert wurden, nicht zu Anlässen methodisch geleiteter begrifflicher Verallgemeinerung und allgemeiner Kommunikation wurden. In beiden Fällen, d.h. bei Resewitz und bei Wolf, wurde mit unzureichenden Mitteln versucht, hier zu einer Synthese zu gelangen.

Bernhardis Plan für den Aufbau von Sexta bis Prima

Die Konstituierung eines Schulfachs Deutsch auf der Grundlage des Lektionsspektrums, das dadurch substituiert wurde, lässt sich nicht unabhängig von der Überlegung erklären, dass von den Bildungsbedürfnissen der verschiedenen bürgerlichen Schichten und den Bildungsleistungen der Schulen des 18. Jahrhunderts ausgehend Formen der Systematisierung des Wissens erfordert und veranlasst wurden, die eine neuartige Relationierung der verschiedenen, auf vereinzelte außerschulische Bereiche bezogenen und auf unmittelbare Nützlichkeit ausgerichteten Wissensbestände darstellten. Das Fach Deutsch reorganisierte diese jeweils für sich bestehenden Gegenstandsbezüge in einem gemeinsamen kommunikativen Kontext und stellte dadurch eine Beziehung zwischen ihnen her. Es bezog sich nicht auf ein einzelnes außerschulisches Praxisfeld, sondern konstituierte innerschulisch einen neuen, verallgemeinerten Zusammenhang der verschiedenen Wissensinhalte. Dies geschah nicht durch Summierung des Besonderen, sondern durch kommunikative Verallgemeinerung. Die Konstituierung des Schulfachs Deutsch stellte insofern den vielleicht prägnantesten Ausdruck für die relative Autonomie der Schulen dar, die es umgekehrt wesentlich mit herbeiführte.

Die im Gutachten Schleiermachers dem Bildungsstufenmodell folgende Hierarchisierung der Inhalte des Faches wurde – entsprechend der für das Lehrplanformat festgelegten doppelten Darstellungsweise der Fächer nach den Kriterien der „Koordination“ und der „Sukzession“ – von Bernhardi für die Klassen Sexta bis Prima operationalisiert:

Bernhardis Konzept für die Abfolge der Inhalte des deutschen Sprachunterrichts von VI bis I

I Sexta

Die Objekte im einzelnen für diese Klasse sind:

1. Schönschreiben	3 Stunden
2. laut, deutlich akzentuiert lesen	2 Stunden
3. Rechtschreibung und Sprachrichtigkeit	2 Stunden
4. Übungen im formellen Teil der Sprache: Deklinieren, Konjugieren und dergleichen, das Gehörte und Gelesene wieder zu erzählen	<u>3 Stunden</u>
	10 Stunden

Zwei sind zu streichen.

Anmerkung: Es ist nicht die Meinung, daß die Gegenstände so scharf als hier geschieden werden sollen, sondern wenn ein einziger Lehrer den Unterricht hat, so wird er in einer einzigen Stunde wenigstens alle berühren können.

II Quinta

Nachdem der Knabe das Elementarische erlernt hat, ist die produktive Seite anzuregen. Der Unterricht würde sich besonders auf Sprachrichtigkeit, auf fließenden Ausdruck in allem, was sich auf das bürgerliche Leben bezieht, zu richten haben. Die Stundenzahl wäre also zu verteilen:

1. Schönschreiben	3 Stunden
2. Deutsche Aufsätze	3 Stunden
3. Grammatik, besonders Syntax	2 Stunden
4. Obige Übungen, zu denen noch Deklamationen leichter Stücke sowohl aus Dichtern als Prosaikern kommen	<u>2 Stunden</u>
	10 Stunden

Zwei sind zu streichen.¹²

III Quarta

Anmerkung: Ich glaube schwerlich, daß die kalligraphischen Übungen fehlen können, denn aus andern Anstalten treten oft hier Knaben ein, die des Unterrichts noch sehr bedürfen. Ich habe daher 8 Stunden angesetzt:

1. Kalligraphie	2 Stunden
2. Deutsche Grammatik mit Lektüre verbunden	3 Stunden
3. Deutsche Aufsätze nebst Deklamationen	<u>3 Stunden</u>
	8 Stunden

IV Tertia

Ganz dieselbe Verteilung mit Erweiterung des Gesichtspunktes, über den das Votum nachzusehen ist.

V Sekunda

4 Stunden

VI Prima

über den Zweck spricht das Votum hinlänglich“ (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 57 und 57v; im Anschluss an das Gutachten Schleiermachers).

¹² Die Bemerkung, dass jeweils zwei Stunden zu streichen seien, hing damit zusammen, dass Bernhardi acht Stunden an sich für ausreichend hielt. Es sollte jedoch eine bestimmte quantitative Relation der verschiedenen Bestandteile des Unterrichts fixiert werden, die dann je nach den spezifischen Bedingungen der einzelnen Schulen konkretisiert werden konnte.

Hier wird ersichtlich, in welcher Richtung die Lehrplanperspektive der Deputation die Gestaltung des deutschen Unterrichts in Anbetracht der Heterogenität der Schulen und der verschiedenen deutschen Lektionen veränderte und vereinheitlichte. Sicher gab es hier auch unmittelbare Vorläufer unter den Schulpraktikern und praktischen Pädagogen, vor allem wohl im Umfeld Friedrich Gedikes, ein Eindruck, den das Material bei Schwartz jedenfalls vermittelt. Der Deutschunterricht nach dem Plan der Deputation erscheint vom heutigen Standpunkt aus recht modern strukturiert, ließ gleichzeitig aber dadurch, dass er selbst auf der Basis eines gegenüber der Lektionsplanperspektive abstrakteren und verallgemeinerten Standpunkts aufgebaut war, hinreichend viel Spielraum für eine allmähliche Überführung der alten in die neue curriculare Struktur. Vor allem konnte erst auf der Grundlage der Lehrplanperspektive in Verbindung mit der Modifikation des Fachklassensystems und dem Dispensationsverbot eine pädagogisch und didaktisch schlüssige Hierarchisierung der Inhalte über alle Klassen hinweg erfolgen. In Sekunda Oratorie zu belegen, ohne durch die seitherige Schullaufbahn anhand sukzessive erweiterter, selbsttätiger Übungen auf die „redenden Künste“ vorbereitet worden zu sein, oder in Prima Logik zu hören, ohne bereits seit Sexta systematisch mit einer Vielfalt von subjektiven sprachlichen Kombinationsmöglichkeiten in ihrem Verhältnis zu objektiven Bedeutungsstrukturen konfrontiert worden zu sein – solche Disparitäten und Willkürlichkeiten, die bisher einen großen Teil der Unterrichtsrealität in der deutschen Sprache ausgemacht hatten, wurden durch die Überführung des Faches Deutsch in den Pflichtfachkanon des modifizierten Fachklassensystems nunmehr tendenziell beseitigt.

Vor allem scheint dies, wenn man sich an dem Überblick über die substituierten Lektionen orientiert, der Grammatik des Deutschen im Unterricht zugute gekommen zu sein; sie wurde anscheinend erst durch die Lehrplamentwürfe der Deputation und die entsprechenden Bestimmungen des Normalplans vom Unterricht im Lateinischen, Griechischen und Hebräischen abgelöst und in ihrer Eigenständigkeit zur Geltung gebracht. Zumal hierin lag die Bedeutung der Schleiermacher-Bernhardischen Strukturierung des Deutschunterrichts: eine auch quantitativ ausgewogene, pädagogisch sinnvolle Beziehung zwischen Gegenständen der Bezeichnung und bezeichnender Tätigkeit, zwischen Lektüre, Grammatikübungen und selbsttätigen sprachlichen Produktionen der Schüler eröffnet zu haben.

Bernhardi wandte sich später noch einmal im Rahmen eines Schulprogramms des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und der Realschule in Berlin der Bedeutung des Unterrichts in der deutschen Sprache in den höheren Klassen zu, wobei er an die früheren Diskussionen in der Deputation und nicht zuletzt an die prinzipiellen Auffassungen über den Stellenwert des Deutschunterrichts an Gymnasien, wie sie in Schleiermachers Gutachten vertreten worden waren, angeschlossen. Im Kern ging es ihm dabei um eine Darlegung der Eigenständigkeit des Deutschunterrichts gegenüber dem fremdsprachlichen Unterricht und das veränderte Verhältnis von grammatischer Form und dem Inhalt von Aufsätzen:

Das eigentümliche Feld des Unterrichts in der Muttersprache in den oberen Klassen sei dasjenige, was man mit einem sehr unpassenden und verdunkelnden Namen „Deutsche Stilübungen“ nenne, unpassend deshalb, weil diese Bezeichnung „das Object mit den lateinischen, griechischen, französischen Stilübungen in eine Classe wirft und alle miteinander parallelisiert, da jene ersten doch einen ganz anderen Zweck haben als die drei letztern“ (Bernhardi 1820, S. 10). Bei diesen sei nämlich der Zweck ein rein grammatischer, und sei der Inhalt eines fremdsprachigen Aufsatzes auch noch so trivial, wenn er nicht gerade baren Unsinn enthalte, jedoch von grammatischen Fehlern frei und in einer der Eigentümlichkeit der fremden Sprache angemessenen Weise geschrieben, so könne der Lehrer nicht umhin, den Aufsatz als einen guten zu loben und höchstens beiläufig einiges über dessen innere Leerheit hinzufü-

gen. „Ist dagegen der deutsche Aufsatz sprachrichtig, klar, ja zierlich geschrieben, seinem Inhalte nach dagegen leer und flach und ist der Gedanke welcher dem Ganzen zum Grunde liegt, unvollständig und verkehrt ausgeführt, so wird der Lehrer über die zierliche und richtige Sprachform hinweg sehend, sie höchstens beiläufig lobend, auf den Inhalt des Aufsatzes gehen und seinen Tadel darüber aussprechen und zu begründen suchen“ (ebd., S. 11). Diese aus der täglichen Erfahrung und einem richtigen Instinkt hergenommene Anschauung zeige ja wohl, dass der Zweck der Aufsätze in der Muttersprache ein ganz anderer sein müsse als der in den fremden Sprachen.

Was das Verhältnis von Formalisierung und Gegenstandsbezug, Syntax und Semantik im Sprachunterricht betraf, so hatte Bernhardi hier gegenüber einer formalistischeren Auffassung, wie er sie für die Unterrichtsmethode vor und noch zu Beginn seiner Deputationstätigkeit zum Teil vertreten hatte, offenbar von Schleiermacher gelernt. Dies wirkte sich nicht zuletzt in einer gewissen Meinungsänderung hinsichtlich des formalbildenden Werts der deutschen gegenüber der lateinischen und griechischen Sprache im Schulunterricht aus.

Die Konstituierung des Pflichtschulfachs Deutsch verdeutlicht brennpunktartig den Entwicklungsfortschritt, den die neugewonnene relative Autonomie der Schule für die Herausbildung der Eigenständigkeit des pädagogischen Prozesses gegenüber anderen Präsentations- und Vermittlungsformen des Wissens erbrachte. Sie repräsentierte eine neuartige Rahmung des Unterrichts als eines kommunikativen Prozesses und brachte gleichzeitig damit eine veränderte Klassifikation der schulischen Wissensinhalte mit sich. Der lateinische, griechische und hebräische Sprachunterricht an den Latein- und Gelehrtenschulen des 18. Jahrhunderts hatte realiter beim besten Willen nicht die Funktion „eines die verschiedenen Ebenen des Erkennens und Wissens umgreifenden Mediums“ (Loch in Ford, Pugno, S. 19), das zwischen den verschiedenen Konstruktionen der Wirklichkeit in den Lebenswelten und in den Wissenschaften vermittelte. Hiervon können die Revisionsberichte der Schuldirektoren an das Oberstudienkollegium (in Schwartz 1910ff.) leicht überzeugen. Das war auch aufgrund fehlender institutioneller, personeller und organisatorischer Rahmenbedingungen einfach noch nicht möglich. Erst mit dem Deutschunterricht neuen Typs, mit dem Schulfach Deutsch anstelle der bisherigen Lektionen, wurden im Curriculum in Form sprachlicher Repräsentationen von Wissensstrukturen tatsächlich solche Kontexte bereitgestellt, die das Alltagswissen in den Prozess der Verwissenschaftlichung einbezogen und umgekehrt: die den Typus begrifflicher Verallgemeinerung in einem fundamentalen Sinne veränderten, indem sie ihn auf die Alltagspraxis bezogen. Zugleich fungierte der Deutschunterricht damit sozusagen als inkorporierter Metawissensproduzent, insofern nämlich die kommunikative Erweiterung von Sprachschatz, Sprachverständnis und Sprachfertigkeit als implizite „Philosophie“ die Schüler in die Lage versetzte, zum Beispiel die zuvor im Rahmen der Lektion „Technologie“ behandelten Gegenstände begrifflich verallgemeinert zu betrachten und zu reflektieren. Natürlich veränderte sich damit auch die Funktion: Technologie als Pflichtschulfach würde selbstverständlich andere Bildungsleistungen erbringen, und in gewisser Weise war der Deutschunterricht auch als ein Gegenmodell zum Polytechnik-Unterricht in Frankreich zu verstehen, der insgesamt eine andere Verwissenschaftlichungsstrategie implizierte als die Allgemeinbildungskonzeptionen des frühen 19. Jahrhunderts.

In seiner Notiz „Über die Redaktion des Lehrplans für gelehrte Schulen“, in der die Unterscheidung in der Darstellungsweise der Lehrobjekte nach Bildungsstufen (koordinierte Massen) und nach Klassen (sukzessive Kursus) eingeführt worden war, hatte Schleiermacher auch die Überlegung angestellt, dass im besonderen Teil des Lehrplans „notwendig auch Erwähnung geschehen (muß) von Lehrbüchern“. Was hierüber zu sagen sei, müsse jedoch erst durch die Diskussionen der Deputation bestimmt werden (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 111 und 111v). Die Hinwendung der Deputation zu den Problemen des Lehrbuchs als Bestandteil der Implementationsproblematik des neuen Lehrplans fand dann tatsächlich erst nach Abschluss der Lehrplanerstellung statt, nämlich gegen Ende des Jahres 1811. Schleiermacher war zu dem Zeitpunkt schon seit ungefähr einem Jahr nicht mehr in der Deputation, sondern als Staatsrat in die Sektion des öffentlichen Unterrichts übergewechselt. Ob er in irgendeiner Form noch an den Beratungen zum Lehrbuch teilgenommen hat, ist nicht bekannt; Hinweise darauf gibt es nicht. Ein Blick in diesen Teil der Arbeit der Deputation ist gleichwohl aufschlussreich für das Verständnis des Schleiermacherschen Gutachtens.

Mit Schreiben vom 24. November 1811 setzten Tralles und Bernhardi die Sektion davon in Kenntnis, dass die Deputation sich in letzter Zeit der Lehrbucherstellung zugewandt habe. Der Zweck eines Lehrbuchs könne kein anderer sein, „als dasjenige, was die Bemühungen der Männer, welche sich um den Fortschritt der Wissenschaften verdient gemacht haben, Neues und Vortreffliches an das Licht gebracht und welches allemal eine Zeitlang in einzelnen und speziellen Werken zu finden ist, unmittelbar an die Klasse der Lernenden zu bringen und in einer faßlichen Form und als integrierenden Teil der Wissenschaften darzustellen, sofern nämlich sich dieses alles für den relativen Zweck des Schulunterrichts eignet. Es darf demnach die Anfertigung eines solchen Lehrbuchs nur von solchen ausgehen, welche sich des ganzen Umfangs der Wissenschaft bemächtigt haben, und diese müssen auch zugleich den praktischen Sinn und die Kenntnis von dem Zustande der Schüler und der Lehrer haben, um mit Erfolg ein Lehrbuch, das auch wohl für die letzteren belehrend ist, anzufertigen.

Überzeugt daher von der Notwendigkeit und Wichtigkeit des Geschäftes und von den Schwierigkeiten der Ausführung hat es sich die Deputation, mit Ausschluß desjenigen, was für die zweckmäßige Bearbeitung der klassischen Schulautoren geschehen muß, angelegen sein lassen, die Idee derjenigen Lehrbücher aufzustellen, deren Ausfertigung sie für das größte Bedürfnis erkennt. Es sind dies nämlich folgende Bücher:

- eine lateinische, griechische und deutsche Grammatik;
- ein Lehrbuch der mathematischen Wissenschaften;
- ein Lehrbuch für Naturgeschichte und Physik;
- ein Lehrbuch für Kosmographie, mathematische, physische und bürgerliche Geographie zum Gebrauche der höheren Klassen;
- ein Lehrbuch für Geschichte;
- ein deutsches Lesebuch für untere und mittlere Klassen.

Die Deputation kann nach ihrer Kenntnis der Lage der Sachen teils im allgemeinen, teils in Beziehung auf den von ihr entworfenen Schulplan nichts eifriger wünschen, als diese Schulbücher realisiert zu sehen, und sie hat daher bei einem jeden einzelnen die ganze Organisation, den Inhalt und die Form so deutlich und genau als möglich dargestellt und wünscht, daß dieser Plan den Beifall eines hochpreislichen Departements erhalten möge“ (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 149 und 149v).

Ein Blick in die von Bernhardi für die deutsche Grammatik und das deutsche Lesebuch verfassten Entwürfe illustriert anschaulich, wie die Inhalte des Faches nach Auffassung der Deputation aussehen sollten. Dabei wird vor allem auch deutlich, dass Bernhardi sich recht genau an Schleiermachers Gutachten zum deutschen Unterricht hielt.

Im Rahmen der sonstigen Beratungstätigkeit der Deputation für die Unterrichtssektion hatte es bereits Vorläufer der Lehrbuchberatung für den deutschen Unterricht in Form einer unmittelbaren Kooperation zwischen Schleiermacher und Bernhardi gegeben. So war am 7. Dezember 1810 mit einem von Nicolovius unterzeichneten Schreiben der Auftrag an die Deputation ergangen, den ersten Band eines von dem Konrektor Bauer in Potsdam herausgegebenen Lehrbuchs der deutschen Sprache zu begutachten und über den Wert und die Brauchbarkeit desselben Bericht zu erstatten (vgl. Rep. 76 alt X Nr. 12, Bl. 2). In einem gemeinsamen Gutachten (ebd., Bl. 3-5v) kamen Schleiermacher und Bernhardi zu dem Schluss, dass es bedenklich sei, das Buch in Schulen einzuführen, einmal weil nicht ersichtlich werde, ob es nur für höhere Bürger- oder auch für gelehrte Schulen gedacht sei, zum anderen weil nicht hinreichend in Rechnung gestellt worden sei, dass es sich beim Deutschen um die Muttersprache und nicht um eine fremde Sprache handele, so dass etliches an Sprachfertigkeit und Verständnis vorausgesetzt werden könne, was Bauers Sprachlehre viel zu breit ausführe, während andere Teile wie Deklinieren, Konjugieren und Syntax des Deutschen zu kurz kämen und sich der Verfasser hier lieber an Reinbeks deutsche Sprachlehre von 1809 hätte halten sollen. In seinen besten Teilen orientiere sich das Werk an Seidenstücker, Adelung und Heinsius, biete gegenüber deren Schriften jedoch nichts Neues, und auch ein Studium der Quellen sei nirgends sichtbar. Die mehr für den Lehrer und anderweitigen Leser als für den Schüler gedachten Erläuterungen enthielten geradezu Falsches in Mengen. Außerdem sei es zu teuer.

Bernhardi verfasste zwei Entwürfe, einen „Über den Zweck und die Anordnung eines deutschen Lesebuches für untere und mittlere Klassen“ (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 152-155) und einen „Über die Organisation und den Inhalt einer deutschen Sprachlehre für gelehrte Schulen“ (ebd., Bl. 155-157v); sie datieren vom 25. November 1811. Die Vorentwürfe zu beiden Texten (Bl. 180-182 und 186-188v) datieren von September und Oktober 1811; sie wurden von den übrigen ordentlichen Deputationsmitgliedern Erman, Buttmann, Ideler, Rüks und Tralles mit zum Teil ausführlichen Randnotizen und Stellungnahmen versehen, die in der Überarbeitung berücksichtigt wurden. Alle Deputationsmitglieder und der damalige Direktor der Deputation, der Mathematiker Tralles, äußerten den Wunsch, Bernhardi möge selbst die Ausführung der skizzierten Vorhaben vornehmen, d.h. ein Lesebuch und eine deutsche Sprachlehre verfassen. Meines Wissens kam es dazu allerdings nicht.

Die beiden Dispositionen für die Lehrbücher stellten Operationalisierungen einer begrifflichen Unterscheidung dar, die Schleiermacher in seinem Gutachten zum deutschen Unterricht zwischen „der Masse aller in der Nation lebenden Begriffe und Anschauungen“ und „der eigentümlichen Art und Weise ihrer Verknüpfung“ getroffen hatte. Dies implizierte nämlich eine Differenzierung von gegenstandsbezogenen und konstruktiven Momenten von Begriffen, mit deren Hilfe eine positive Beziehung zwischen dem empirischen Gehalt des Begriffs und seiner kommunikativen Verallgemeinerung als Beitrag des Unterrichts für die „freie formelle Bildung“ (Schleiermacher 1810) ins Auge gefasst werden konnte. Das deutsche Lesebuch sollte das Material für die Begriffsbildung bereitstellen.

Der Ausgangspunkt der Argumentation Bernhardis bestand in der Annahme, es gebe drei propädeutische Triebe für die Vernunft, die – richtig geleitet – sich zu Wissbegierde, gesundem Gefühl und Orientierung der Tätigkeit auf die Außenwelt umwandeln. Für ihre Entwicklung solle das deutsche Lesebuch den Stoff abgeben, und wenn dies zweckmäßig ge-

schehen solle, so dürfe die Sprache des Buches dem so wenig Hindernisse wie möglich in den Weg legen. Daraus folge, dass die deutsche, die Muttersprache diejenige sei, in welcher ein zu diesem Zweck verfasstes Buch notwendigerweise geschrieben werden müsse. Auf der anderen Seite müsse seine Lektüre eine gewisse Mühe kosten. Form und Stil der Darstellung dürften sich deshalb keinesfalls der Nachahmung des Kindertones befleißigen und müssten in einzelnen Partien des Stils die Fassungskraft des Kindes übersteigen. Aufgabe des Lehrers sei es, hier zu einem klaren Bewusstsein zu führen, „so daß ungefähr in der Seele des Kindes das Nämliche entstehe, was bei gründlicher Präparation auf Autoren in der Seele von Jünglingen zu entstehen pflegt, eine Begierde zu erfahren, auf welche Art, durch welche Analogie die unverständliche Stelle ihnen deutlich gemacht werde“ (Bernhardi, Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 153).

Die von Schleiermacher mit Termini wie „freie formelle Bildung“ und „alle Vorbereitung zur Philosophie“ bezeichnete Funktion des Deutschen als Wissenschaftssprache wurde im Sinne der Entwicklung und Bereicherung des Vorstellungsvermögens für die wissenschaftlichen Fächer zum Kriterium der Stoffauswahl: Der Stoff des Lesebuches müsse von denjenigen Gegenständen hergenommen werden, die im Kreise der Schulobjekte lägen und auf den höheren Bildungsstufen wissenschaftlich ergriffen werden sollten. Im Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen sollten die Objekte nur in fragmentarischer Form dargeboten werden, als einzelne Teile, und zwar seien solche Objekte zu wählen, die einer sinnlichen, anschaulichen und individuellen Darstellung fähig seien. Genommen werden sollten sie aus den Schulwissenschaften: Geographie, Naturbeschreibung, Naturlehre, Geschichte. Die Erhebung zu höheren, systematischeren Formen der Anschauung obliege dem späteren Unterricht in diesen Fächern selbst. Daneben müsse auch für die reine Erregung der Phantasie gesorgt werden, weshalb in dem Lesebuch Partien vorzusehen seien, in denen alle Rücksicht auf das Reale ganz entfernt werde und wo die Poesie und die Welt der Märchen überwiegend hervortreten sollten. Bernhardi hielt sich hier an die Unterscheidung zwischen der Funktion der Muttersprache als eines „unmittelbaren Organs des Verstandes“ und als eines „allgemeinen Organs der Fantasie“. Es sei die Aufgabe des Buches, in vorwissenschaftlicher Form den Wunsch nach Wissenschaft zu erregen und wie beiläufig das Gefühl zu stärken. Danach richteten sich Form und Anordnung der Materien. Zwar solle keine dem Kind sichtbare Ordnung befolgt werden – im Gegenteil müsse der Hang des Kindes, unaufhörlich von einem zum anderen zu springen, durch das scheinbar Zusammengewürfelte der Materien begünstigt erscheinen. Jedoch müsse insgesamt ein „Analogon“ von Organisation da sein, d.h. mit jedem Teil des Buches müsse ein engeres Zusammenrücken der Materien bemerkbar werden.

In Kenntnis des Bernhardischen Lesebuchentwurfs schrieb Tralles in seiner Disposition eines mathematischen Elementarlehrbuchs für die unteren Gymnasialklassen, man müsse mit Hilfe eines solchen Lehrbuchs einen soweit wie möglich intuitiven, auf Anschaulichkeit gegründeten Gang verfolgen. Das Lehrbuch der Elementarmathematik möge daher Beispiele enthalten, die nicht auf besondere Nutzenwendungen, sondern auf Verallgemeinerungsfähigkeit abstellten. Da es aber im Einzelnen nicht immer eindeutig zu entscheiden sei, was in die eine, was in die andere Kategorie fällt, so empfehle er dem Mathematiklehrer, sich im Anfangsunterricht an das deutsche Lesebuch als Orientierungsgrundlage für die Auswahl von Beispielaufgaben zu halten (Tralles, Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 193v).

Den Inhalt des Buches stellte Bernhardi sich im Einzelnen folgendermaßen vor: „Das Kind z.B. kann im ersten Teile eine lebhafte Beschreibung des Aetna sehr gut auffassen; sie stehe aber zwischen einer drolligen oder rührenden Anekdote aus dem Siebenjährigen Kriege und der Beschreibung der Klapperschlange. Der zweite Teil enthalte eine Beschreibung des

Erdbebens von Lissabon, es schildere die Furchtbarkeit dieses Phänomens und deute den Zusammenhang mit den Vulkanen mit ein paar Worten an. Im dritten Teile kann eine kurze Übersicht der Bergketten folgen, ganz allgemein, ohne ängstliche Vollständigkeit, dazwischen wie spielend eine Beschreibung von dem Ersteigen der höchsten Berge in der Welt, den Gefahren und Schwierigkeiten, den Lawinen und der seltsamen Gestalt der Mondberge. So müssen aber alle Abschnitte des Ganzen gebildet sein, wenn der höhere Zweck des Buches erreicht werden soll“ (Bernhardi, ebd., Bl. 154). Wenn es in dieser Form strukturiert sei, so weise es sinnlich auf das System, auf die Wissenschaft, auf den Zusammenhang des Ganzen hin und gebe dem Schüler einen Vorgeschmack von dem, was die Wissenschaft sei und was sie gewähre. Es werde ihn daher williger machen, die Mühen zu überwinden, die das Erlernen des trockenen Fachwerks koste, das die Lehrstunden der Wissenschaft selbst später darböten, weil er schon „mit dem Reize einiger Einzelheiten“ bekannt sei.

Das Buch bedürfe keiner außerordentlichen Länge; es sei nämlich letztlich Aufgabe des Lehrers, die einzelnen Teile zu einem Ganzen zusammenzufügen. Die entsprechende Stunde müsse in den Händen eines äußerst gewandten Lehrers liegen, „und zwar in dessen, welcher die deutschen Stunden übernommen“. Bernhardi beschloss seinen Entwurf mit der Überlegung, dass, weil „der Hang zum Wunderbaren“ und „die Sehnsucht nach Geschichten“ bei Kindern so ausgeprägt seien, deshalb auch das Abnormste und Auffallendste das geeignetste Material für ein solches Lesebuch sei. Ganz ausdrücklich sei allerdings davor zu warnen, das Wunderbare mit dem Entferntesten zu verwechseln: Der Sinn für jenes könne bei den bekanntesten Erscheinungen ebenso gut angeregt werden wie bei denen aus fremden Weltteilen, deren Bewohner manche Erscheinungen bei uns nicht minder anstauten. „Den Inhalt des Buches mögen also die Wunder der Wasserwelt, des Insektenreiches, Beschreibung von Sitten, Städten, Bergen, Flüssen fremder Weltteile und des unsrigen, Kleidung, Lebensart der Wilden, Beschreibungen von Kometen und Himmelserscheinungen, Vermutungen über den Zusammenhang des Weltalls, Anekdoten, Repliken, Lebensbeschreibungen, Räubergeschichten, Gedichte, Märchen, Schiffbrüche, Lebensrettungen und dergl. ausmachen“ (Bl. 155). Dass die strengste historische Wahrheit bei alledem herrschen müsse, verstehe sich ebenso von selbst, wie dass der Lehrer alles Poetische und Märchenhafte aus dem richtigen Gesichtspunkt heraus zeigen müsse. Gegenüber der Aufklärungspädagogik fällt hier vor allem die Betonung der Lehrertätigkeit ins Auge, deren besondere Bedeutung für diesen Unterricht Bernhardi hervorhob, ferner der Hinweis, dass das Bemerkenswerte nicht mit dem Entferntesten zu verwechseln sei. Auf der anderen Seite wurden von der Aufklärungspädagogik unterrichtsmethodische Anregungen und Maximen übernommen, vor allem das Anknüpfen an die Motivationen und Bedürfnisse der Schüler, die dagegen Niethammer in seiner Streitschrift gegen den Philanthropismus (1808) als verdammenswertes Bestreben abgekanzelt hatte, den Kindern das Lernen zu versüßen.

Bertuch, Buttman

Es ist außerdem nicht zu übersehen, wie ähnlich die Auswahl der vorgesehenen Stoffe des Lesebuchs in ihrem Realien-Teil derjenigen Stoffzusammenstellung war, die der Aufklärer Friedrich Johann Justin Bertuch in seinem Bilderbuch für Kinder mit Beschreibungen und Abbildungen von Kuriosa aus fremden Ländern versammelte. Dieses Werk, das schnell Verbreitung fand, erschien zwischen 1792 und 1830 in zwölf großformatigen Bänden unter dem vollständigen Titel „Bilderbuch für Kinder enthaltend eine angenehme Sammlung von Tieren, Pflanzen, Blumen, Früchten, Mineralien, Trachten und allerhand andern unterrichtenden Ge-

genständen aus dem Reiche der Natur, der Künste und der Wissenschaften; alle nach den besten Originalen gewählt, gestochen, und mit einer kurzen wissenschaftlichen, und den Verstandes-Kräften eines Kindes angemessenen Erklärung bereitet“. Dabei fällt auf, dass die Art der Abbildungen nicht im mindesten dem Kriterium der Kindgemäßheit verpflichtet war, wie wir es heute bei Bilderbüchern für Kinder erwarten. [...¹³] Daneben fällt auf, dass hier tatsächlich das Bemerkenswerte nur im Entferntesten gesehen wurde. Nun war dies allerdings bei einem Bilderbuch, das eine Anschauung von Dingen vermitteln sollte, die man normalerweise nicht zu Gesicht bekam, in besonderer Weise gerechtfertigt. Zudem waren nicht alle zu Recht in einem Bilderbuch platzierten Gegenstände auch für die Auswahl in einem Lesebuch geeignet, nämlich wenn sie sich der Möglichkeit einer ausschließlich textförmigen Veranschaulichung entzogen. Demgegenüber kam dem Lesebuch eine neue Funktion zu, nämlich die Kreativität und Einbildungskraft des Kindes in selbsttätige Bahnen zu lenken, indem es mit den Mitteln der Sprache selbst produktiv wurde. Außerdem war die mit Hilfe der Sprache entwickelbare Phantasie im Unterschied zu dem auf unmittelbare Realitätstreue verpflichteten aufklärerischen Bilderbuch nicht auf das Gegebene beschränkt. Das Lesebuch hatte insofern eigentlich keine Ersatz-, sondern eine Repräsentationsfunktion für die Realität der außerschulischen Welt und war ihr gegenüber dadurch, dass es an das Medium der Sprache gebunden war, gleichzeitig ein Mittel der Abstraktion und Verallgemeinerung.

Der eigentliche pädagogische Sinn eines deutschen Lesebuchs bestand in seiner Rolle für die Entwicklung der Begriffe im Unterricht. Diese Funktion fand in Form der Überlegung Eingang, es seien auch Texte aufzunehmen, die die Fassungskraft des Kindes überstiegen. Den entsprechenden Hinweis verdankte Bernhardi dem Philologen Buttmann, einem engen Mitarbeiter Wolfs. Zu Bernhardis ursprünglichem Entwurf hatte er angemerkt, er fühle zwar die Notwendigkeit eines klaren und fasslichen Textes, möchte aber das Buch doch gern auch etwas schwer haben. Man werde einwenden, der Lehrer solle ja überall dem Text noch etwas hinzusetzen, aber selbst den wirklich unterrichteten Männern fehle sehr häufig die Gabe der Auffindung. Sie seien vortrefflich in der Lage, gegebene Probleme zu lösen, jedoch oft nicht, in der Knabenseele neue Probleme entstehen zu lassen. Oder ihr Gedächtnis biete ihnen nicht Parallelen genug zu dem Beispiel, das der Text des Buches beinhalte bzw. hätten sie nicht genügend Bücher, um sich weitere Erläuterungen zu sammeln. „Diesen Vorteil haben die Lesebücher in fremden Sprachen. Der Inhalt zieht die Knaben an; sie meistern einiges, aber nicht alles; sie forschen und fragen und der Lehrer hat Gelegenheit genug, ihre Aufmerksamkeit durch Erklärung aller Art zu fesseln“ (Buttmann, Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 184v, 185). Buttmann machte den Vorschlag, dem deutschen Lesebuch den gleichen Vorteil zu verschaffen, indem man neben dem deutlich Vorgetragenen und vollständig Erzählten auch Andeutungen, Anspielungen, Beziehungen auf Anderes aufnehmen möge, das nicht im Buch selbst stehen sollte, dem Erwachsenen und Gebildeten aber bekannt wäre und so unvermerkt dem Lehrer durch die veranlasste Frage des Knaben Stoff zu weiteren Belehrungen darböte. Ideler schloss sich dem nachdrücklich an. Von ihm kam die Überlegung, das Lesebuch zu diesem Zweck in mehrere Teile zu gliedern, von denen einer nur für den Lehrer bestimmt sein und einen Apparat enthalten sollte mit Hinweisen auf weitere, dem Lehrer zugängliche Bücher und Auszüge aus weniger zugänglichen sowie mit didaktischen Hinweisen von Seiten des Verfassers.

¹³ Die auf den Seiten 374-378 der ursprünglichen Fassung dieses Buches abgedruckte Auswahl von kommentierten Abbildungen aus Bertuch ist in diese Ausgabe nicht übernommen. Vgl. den Wikipedia-Artikel zu Friedrich Justin Bertuch mit den dortigen Bildnachweisen.

Es muss offenbleiben, ob im Hintergrund des Buttmannschen Vorschlags eher praktische Unterrichtserfahrungen oder theoretische Erwägungen aus dem Kontext der Philologie standen, die ja im frühen 19. Jahrhundert grundlegenden methodologischen Umwälzungen unterlag, von denen her sich möglicherweise solche Überlegungen ergaben. Auf jeden Fall ist auf die Auslegbarkeit dieses Vorschlags im Lichte von Wygotskis Begriff der „Zone der nächsten Entwicklung“ hinzuweisen. Dieser Begriff wurde im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts im Rahmen einer psychologischen Theorie entwickelt, die sich die Rolle des Unterrichts für die Entwicklung der Beziehungen zwischen Alltagsbegriffen und wissenschaftlichen Begriffen im Schulalter zum Problem macht. Man kann wohl sagen, dass es sich hier um eines der zentralen didaktischen Probleme überhaupt handelt.

Kurz gesagt, hat der Unterricht nach Wygotski nur dann eine *entwicklungsfördernde* Funktion für das Begriffsverständnis bei Kindern, wenn er in der Lage ist, über den spontan (d.h. durch den Umgang mit Menschen und durch praktische Tätigkeiten außerhalb des Schulunterrichts) erwerbbaren Gehalt von Begriffen hinauszugelangen. Dies setzt die Abkehr von der landläufigen Auffassung voraus, „daß die wissenschaftlichen Begriffe überhaupt keine eigene innere Geschichte haben, daß sie einen Entwicklungsprozeß im eigentlichen Sinne des Wortes nicht durchlaufen, sondern daß sie mit Hilfe des Verstehens, der Aneignung und Sinngebung einfach in fertiger Form erworben bzw. wahrgenommen werden, daß das Kind sie in fertiger Form übernimmt oder aus dem Denken der Erwachsenen entlehnt und daß das Problem der Entwicklung der wissenschaftlichen Begriffe ganz durch das Problem der Vermittlung wissenschaftlicher Kenntnisse an das Kind und durch das Problem der Aneignung der Begriffe durch das Kind erschöpft werden muß“ (Wygotski 1977, S. 170f.).

Der Begriff der Zone der nächsten Entwicklung besagt in diesem Zusammenhang, dass sich der Unterricht einerseits an den bereits durchlaufenen Entwicklungsstadien des Lernens orientieren, sich andererseits jedoch nicht so sehr auf die reifen als vielmehr auf die heranreifenden Funktionen stützen muss. Im Prozess der sozialen Kooperation und Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden, den der Unterricht darstellt, hat der Lehrer die Aufgabe, solche Steuerungsleistungen zu erbringen, die geeignet sind, an das bestehende Entwicklungsniveau anzuknüpfen, das Kind dabei aber zu befähigen, morgen selbständig zu leisten, was es heute noch nicht kann. „Die pädagogische Erfahrung lehrt uns nicht weniger deutlich als die theoretische Forschung, daß sich die direkte Vermittlung von Begriffen immer als faktisch unmöglich und pädagogisch unfruchtbar erweist. Der Lehrer, der diesen Weg zu beschreiten versucht, erreicht gewöhnlich nichts weiter als eine leere Aneignung von Wörtern, einen reinen Verbalismus, der das Vorhandensein entsprechender Begriffe beim Kind vortäuscht und imitiert, in Wirklichkeit jedoch eine Leere verdeckt. Das Kind eignet sich in diesen Fällen keine Begriffe, sondern Wörter an, nimmt mehr mit dem Gedächtnis als mit dem Denken auf und ist bei jedem Versuch einer sinnvollen Anwendung des erworbenen Wissens unfähig. Im Grunde ist dieses Verfahren, Begriffe zu lehren, auch der Hauptfehler der rein scholastischen und rein verbalen Unterrichtsmethode, die statt lebendigen Wissens tote und leere verbale Schemata vermittelt“ (ebd., S. 172).

Dem ist hinzuzufügen, dass mit dem Jahrgangsklassensystem bzw. mit dem Bildungsstufenmodell historisch erstmals in breitem Umfang die curricularen Voraussetzungen dafür geschaffen wurden, hier zu elaborierteren didaktischen Praktiken überzugehen. Der Aspekt der notwendigen *Entwicklung* von Begriffen durch Unterricht, den Wygotski betont, ist im Prinzip identisch mit der *Erziehungsfunktion*, die der Unterricht, nach Auffassung Schleiermachers im Sinne seiner Zöllner-Rezension wie auch nach Auffassung der Deputation, haben

musste, wenn er auf die Bildung der subjektiven Geisteskräfte und Autonomie des Individuums gerichtet sein sollte.

Für den pädagogischen Zweck einer *Schulgrammatik* rückte Bernhardi von seiner ansonsten vertretenen Auffassung ab (vgl. Bernhardi 1797; 1805), es gebe eine unbedingte Grammatik aller Sprachen, die als Gegenstand der Sprachwissenschaft oder philosophische Grammatik die unbedingte, idealische, empirisch nicht gegebene, notwendige Form der Sprache bestimme und mit deren Hilfe man die einzelnen empirisch gegebenen Sprachen als Erscheinungsformen einer gedachten Totalität erklären könne.

Vor dem Hintergrund solcher Konstrukte begründeten einzelne neuhumanistische Positionen die Ablehnung einer eigenständigen Behandlung der deutschen Grammatik im Unterricht und eine vorrangige Behandlung der alten Sprachen, und von da aus war es nicht mehr weit zur Ablehnung eines besonderen Schulfachs Deutsch überhaupt. In einem solchen Fall unterrichtete man z.B. ausgehend von einer allgemeinen Sprachlehre, „natürlich ohne in die Tiefen der Sprachphilosophie einzugehn“, in einem dreijährigen Kursus von Tertia bis Prima eine „Theorie der redenden Künste“ mit Poetik, Rhetorik und Stilistik. So Döderlein in Bayern: „Je entschiedener ich mit Jac. Grimm zu den Gegnern des zusammenhängenden grammatischen Unterrichts in der deutschen Sprache, als eignen Lehrgegenstands auf Schulen gehöre, desto geflissentlicher ziehe ich bei dieser Gelegenheit Beispiele aus der deutschen Sprachlehre herbei, um theils ihre eigenen Idiome, theils durch Vergleichung ihrer Idiome die der alten Sprachen zu erläutern und begreiflich zu machen“ (Döderlein 1842, S. 267f.). Der Gegensatz zur Auffassung der Deputation tritt hier recht deutlich hervor.

Gerade das, „was die empirische Sprache eigentlich zur individuellen macht und wozu erstlich der ganze einzelne Sprachgebrauch gehört“, die einzelne Sprache als „progressives Ganzes“, fiel nach Auffassung Bernhardis (1805, S. 7) nicht in den Gegenstandsbereich der Sprachwissenschaft. Es wurde von ihm jedoch zum Ausgangspunkt der Organisation einer deutschen Grammatik für den Schulgebrauch erklärt. Diese gegensätzliche Gewichtung von Allgemeinem und Besonderem im Verhältnis von Wissenschaft und Bildungsprozess war die entscheidende Stütze für den Standpunkt, den Bernhardi sich hier zu eigen machte: dass es nämlich einen eigenständigen Platz für den Deutschunterricht und speziell für die deutsche Grammatik am Gymnasium geben musste. Dadurch war es gleichzeitig möglich, die Funktion eines Grammatikunterrichts im Deutschen von dem in den alten und modernen Fremdsprachen abzugrenzen: So werde die griechische Sprache zur Zeit nur zum Verstehen der in ihr verfassten Schriften gelehrt, die lateinische Sprache darüber hinaus noch mit Blick auf die Fertigkeit in der schriftlichen Darstellung für „den Teil der Nation, der sich ein wissenschaftliches Leben als Zweck gesetzt hat“ (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 155). Diese Zielsetzungen habe auch der Unterricht in den modernen Fremdsprachen. Da dieser jedoch im Hinblick auf die „unmittelbare Berührung der Nationen untereinander“ erteilt werde, komme zu den Zielsetzungen Literaturverständnis und Fertigkeit in schriftlicher Darstellung die Fertigkeit in der mündlichen Darstellung als eine Hauptsache hinzu. Jede einzelne Grammatik erhalte je nach diesen verschiedenen Zwecken eine eigene Wendung.

Es waren offenbar diese engeren Funktionsbestimmungen des übrigen Sprachunterrichts, die im Gutachten Schleiermachers als die „leicht begreiflichen Gründe“ bezeichnet worden waren, aus denen sich der Unterricht in den gelehrten Sprachen „möglichst wenig von dem unmittelbaren Zweck entfernen“ dürfe. Bernhardi fuhr fort, dass die deutsche Sprache noch eine weitere Bedeutung habe:

„Bei der deutschen Sprache, die unsere Muttersprache ist, muß auf einer gelehrten Schule notwendig das Eigentümliche der alten Grammatik, ihre streng erschöpfende Formenlehre

und Syntax, die Behutsamkeit im Behaupten und Festsetzen mit der Richtung auf mündliche und schriftliche Darstellung verbunden werden. Wie nun auf der einen Seite die Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck weniger Schwierigkeiten hat als in irgendeiner fremden Sprache, so werden die Ansprüche von der anderen Seite dadurch gesteigert, daß man jedem Nationalen von Bildung zumuten soll, daß er in dieser Sprache die Darstellung weit mehr in seiner Gewalt haben soll, er soll wirklich Stil, Eigentümlichkeit in seinen Darstellungen zeigen, er soll sich fertig und zierlich überall ausdrücken, er soll die Weltansicht, die eigentümliche Kultur, welche jede Sprache ausdrückt, zum Bewußtsein erhoben haben. Daher muß ein solches Lehrbuch einerseits eine weitere Ausdehnung erhalten, teils ganz andere Bedürfnisse befriedigen, und beides ist aus dem eben aufgestellten Gesichtspunkt abzuleiten“ (ebd., Bl. 155v).

Insofern wurden die Anforderungen an die formalbildende Wirkung eines deutschen Unterrichts hier sogar höher gesetzt als beim Latein- und Griechischunterricht, und daneben wurde dem Deutschunterricht, da er nicht auf die Bildungsinteressen bestimmter berufsständischer Gruppen beschränkt war, in gewisser Hinsicht eine grundlegendere Bedeutung für die Allgemeinbildung zugesprochen. Der Anspruch, die Fertigkeit in schriftlicher und mündlicher Rede sowie das Sprachverständnis mit dem Denken, der eigenen Individualität, der nationalen Kultur und Weltsicht zu verknüpfen, blieb nicht hinter dem zurück, was eine strikt neuhumanistische Position an formaler Bildung vom altsprachlichen Gymnasialunterricht erwartete. Vor allem aber resultierte hier ein Typus sprachlich-formaler Bildung, der mit der übrigen Wissensstruktur ungleich enger und organischer verknüpft werden konnte, und zwar ungeachtet spezieller beruflich-sozialer Perspektiven der verschiedenen gymnasialen Schülergruppen. Mit dem Deutschunterricht als Zentrum sprachlich-formaler Bildung konnte daher auch eine strukturelle Parallelität der unteren gymnasialen Bildungsstufe mit der Bürgerschule und der mittleren gymnasialen Bildungsstufe mit der höheren Stadtschule als gewährleistet erscheinen.

Der Gesichtspunkt, dass die formalbildende Wirkung des Sprachunterrichts im Deutschen von einer Sprache ausging, die *in Gebrauch* war, organisierte gemäß der Disposition Bernhardis auch den Aufbau der deutschen Schulgrammatik. Da das Deutsche eine lebende Sprache sei, müsse auf die Anführung der Sprachelemente ein sorgsam ausgearbeitetes Kapitel über die Aussprache folgen, das „Zweifelhafte, Dialektische, Veraltete“ müsse nach Möglichkeit entschieden werden. Dass nie eine einzelne Provinz zur alleinigen Richtschnur für die richtige Aussprache erhoben werden dürfe, sondern dass sie analogisch ermittelt und im Zweifelsfalle zwei Aussprachen bestehen bleiben müssten, ging in dieser vorsichtigeren Formulierung auf Buttmann zurück, der zu Bernhardis ursprünglichem Entwurf angemerkt hatte, man dürfe nur ja nicht allzu entschieden zugunsten einer Aussprache gegen die in anderen Provinzen gangbare entscheiden, weil dadurch leicht eine „Abneigung derjenigen Deutschen (entsteht), deren Aussprache vielleicht nicht mit hinreichenden Gründen verworfen worden: und möglichste Allgemeinheit des Lehrbuchs für ganz Deutschland muß Zweck desselben sein“. Es sei auch sehr wohl vertretbar, in einer großen Nation zwei Aussprachen gleichberechtigt nebeneinander bestehen zu lassen (Buttmann, Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 187).

An das Kapitel über die Aussprache sollte die Lehre von Silbenlänge und Akzenten, gefolgt von der Lehre von den Redeteilen anschließen. „Sie wird in einfachen Formen, umgreifenden Übersichten, vollständig und systematisch zusammengestellt und muß nach derselben Methode wie bei den alten Sprachen erlernt werden“ (Bernhardi, ebd., Bl. 156). Diese letztere Bemerkung war in dem Sinne zu verstehen, dass, wie Bernhardi ausdrücklich feststellte, der Sprachlehrer nichts voraussetzen dürfe, bloß weil der Schüler die Formen „bewußtlos zu

brauchen versteht, wodurch ein scheinbares Wissen entsteht“ (ebd.). Hier kam es wie beim altsprachlichen Unterricht darauf an, die syntaktischen Formen bewusst zu machen, um die Art der Bezeichnung in der Muttersprache von einem höheren Standpunkt aus reflektieren zu können. Insofern bestand in der Anlehnung der Methode des deutschen an den altsprachlichen Grammatikunterricht auf der anderen Seite ein Mittel, den formalbildenden Charakter des Deutschunterrichts herauszuarbeiten. Dies war im Sinne des Metawissenskonzepts vor allem für die Entwicklung der Weltbildfunktion der Sprache von Bedeutung.

Als besonders wichtig bezeichnete Bernhardt das Kapitel über die Wortbildung, die im Gutachten Schleiermachers als Entwicklungsmoment der individuellen Produktivität (im Gegensatz zur Rezeptivität) eingeführt worden war. Hier komme es darauf an, die veraltete von der noch fortdauernden Wortbildung sorgfältig zu unterscheiden, eine Akzentuierung, die wiederum auf eine Bemerkung Buttmanns zum ersten Entwurf Bernhards zurückging. Die veraltete Wortbildung dürfe auf keinen Fall als Bereicherung des Sprachschatzes hingestellt, die gebräuchliche dagegen „muß als das lebendige Prinzip, nach dem die Muttersprache sich fortpflanzt und Neues analogisch sich anzubilden vermag, charakterisiert werden. Auf diese Weise wird einerseits die Willkür in der Wortbildung gehemmt, teils die gelehrte Kenntnis der Sprache selbst befördert“ (Bernhardt, Bl. 156v).

Von einer „gewöhnlichen Grammatik“ (Bl. 156) unterschied sich die von Bernhardt entworfene Sprachlehre der Disposition nach durch die ausführlichere Behandlung der Aussprache und Prosodie sowie durch das besondere Gewicht, das im Rahmen der Syntax auf die Wortbildung als Mittel der Vorbereitung „zum höheren Verständnis der Sprache selbst“ (Schleiermacher 1810) gelegt wurde. Beide Aspekte der Besonderheit einer deutschen gegenüber den altsprachlichen Grammatiken ergaben sich aus dem Umstand, dass die deutsche Sprache als ein lebendiges „progressives Ganzes“ betrachtet wurde und das Erlernen ihrer grammatikalischen Regeln in erster Linie auf den aktiven schriftlichen und vor allem mündlichen Sprachgebrauch abhob.

Die bisher genannten Teile der Grammatik wies Bernhardt den unteren und mittleren Klassen bis einschließlich Tertia zu: Dies sei dasjenige, was ein jeder zu den mittleren Ständen Abgehende wissen müsse. Die folgenden Teile waren für Sekunda und Prima gedacht, und dementsprechend sollte das deutsche Sprachlehrbuch auch zwei getrennte Teile enthalten. Ein erstes wesentliches Erfordernis des zweiten Teils, des „gelehrteren Buches“ für die oberen Klassen, sei eine Geschichte der deutschen Sprache im Hinblick auf die älteren und ältesten Monumente, enthaltend die Genese der deutschen Sprache in Beispielen und Regeln bis hin zu ihren heutigen Formen. „Die sehr schwierige Frage, was Urdeutsch sei, kann nur durch ein sorgsames Studium der alten Denkmäler beantwortet werden; von den Resultaten nehme das Lehrbuch nichts auf als das Ausgemachte, das ganz Analoge, wenig Einzelnes mit Vorbeigehung leicht erklärlicher Abweichungen“ (Bl. 156v). Die Aufführung der eigentlich in das Gebiet des Lexikons gehörenden Stammwörter der deutschen Sprache müsse in diesem Lehrbuch vorgenommen werden, und zwar in Form anschaulicher Übersichten, die die historische Entwicklung der Stämme nachvollziehbar machen müsse, „mit der ausdrücklichen Bemerkung des Problematischen“ und ohne auf einzelne Verzweigungen, Anomalien und Etymologien Rücksicht zu nehmen. Einen zweiten Bereich sollte die an die Geschichte der Sprache anschließende Geschichte der Literatur, vor allem der neueren, bilden, denn es sei „durchaus nötig, daß der Jüngling eine kurze Übersicht von den ältesten Monumenten und den neueren Klassikern und ihren Schulen erhält“ (Bl. 157). Das Buch müsse deshalb eine Kurzbiographie der verschiedenen Autoren, eine Liste der Titel und Thematiken ihrer Werke und eine kurze, mit Zitaten belegte Charakteristik enthalten. Die insoweit skizzierten Bereiche der Sprach-

und Literaturgeschichte sollten in etwa das Pensum von Sekunda bilden. In das Pensum für Prima müsse alles fallen, „was die zahllosen Anleitungen zum lateinischen Stil mit Ausschluß alles Grammatischen enthalten“ (ebd.). Gemeint waren damit die genannten Anleihen der deutschen Oratorie und Stilübung des 18. Jahrhunderts bei der lateinischen Rhetorik und Stilistik. Bernhardt fuhr fort, dass diese ganze Klasse von Büchern aus einer Zeit stamme, in der die lateinische Sprache noch die dominante Büchersprache gewesen sei und in der man keine anderen Theorien des Stils als die der klassischen Theoretiker gekannt habe, „aus denen man einen dürftigen Auszug verfertigte, ihn mit allerlei grammatischen Bemerkungen durchwebte und unter den Titeln fundamenta und praecepta stili herausgab“ (ebd.). Jetzt dagegen besäßen die Deutschen eine Literatur, und deshalb müssten jene Bücher eine andere Form erhalten: Sie müssten zu einer Theorie der klassischen Darstellung umgebildet werden, die aus den Rhetoren und Theoretikern der deutschen Sprache selbst geschöpft wäre. Das Bedürfnis, das solcherart umgestaltete Bücher zum Ausdruck brächten, wäre das nach einer Theorie des Stils, „ausgehend von den Nationaltheoretikern, belegt mit Beispielen aus den Nationalklassikern, als Art und Weise, die Nationaldenkmäler aufzufassen und als Form der Übung selbst“ (Bl. 157v).

Beschlossen werden sollte die Sprachlehre für die oberen Klassen mit einem kurzen Abschnitt über die Theorie des prosaischen und poetischen Stils, einer Anleitung zur Interpretation von Schriftstellern, einer Darlegung der Stilgattungen samt der in der deutschen Literatur entwickelten, der Einzelheiten des Stils und schließlich des Verhältnisses von Stil und Rede. Der Unterricht müsse diese an sich leeren Formen durch Aufsuchen der Einzelheiten, durch wirkliches Interpretieren in Leben und Geist verwandeln und so den Jüngling „durch die Muttersprache auf die akademische Behandlung der alten Klassiker gründlich vorbereiten“ (ebd.). Die entsprechenden Teile des Buches dürften durchaus keine Rhetorik und Poetik sein, sondern müssten Teile daraus sowie aus der Hermeneutik enthalten, in der Art eines Fachwerks, das der grammatischen Übung die Form gebe und erst auf der Akademie (Universität) den Inhalt erhalte. Für die wissenschaftliche Beschäftigung mit der antiken Literatur und mit der klassischen Philologie wurde der deutsche Grammatik-, Literatur- und Sprachunterricht damit geradezu zur Voraussetzung deklariert. Gegenüber den Auffassungen, die im 18. Jahrhundert vorherrschend waren, bedeutete dies einen deutlichen Wandel.

Die Bestimmung des Faches im Süvernschen Lehrplan von 1816

Im Süvernschen Normalplan (Lehrplan 1816, im Folgenden nach Preussischer Schulkalender, 1858) wurde nur den griechischen, lateinischen und deutschen als den drei „klassischen Stammsprachen Europas“ Anspruch auf allgemeine Gültigkeit für den Unterricht an Gymnasien und Stadtschulen zuerkannt. Das Französische wurde – vermutlich nicht ohne Seitenblick auf die vorausgegangenen politischen und militärischen Auseinandersetzungen mit Frankreich – für nicht allgemeinbildend erklärt und außerhalb der regulären Schulstunden gelegt. Formelle Verstandesübungen oder „allgemeine Denkübungen“ wurden, wie erwähnt, als besondere Lektionen ausgeschlossen, da die Bildung deutlicher Begriffe in jedem Unterricht durch seine Methode und unmittelbar durch den deutschen Sprachunterricht herbeigeführt werde. Ebenso wurden besondere Lektionen in „gemeinnützigen Kenntnissen“ (Technologie), Philosophie, Logik, Ästhetik, Rhetorik, Altertumswissenschaften – letztere enthaltend die Literatur, alte Geographie, Antiquitäten, Mythologie der Griechen und Römer – sowie in allgemeiner Enzyklopädie der Wissenschaften aus dem allgemeinbildenden Fächerkanon eliminiert. Alle verbleibenden Fächer der Kategorien „Sprachen“, „Wissenschaften“ und „tech-

nischer Unterricht“ (Kalligraphie, Zeichnen, Gesang) fielen unter das Dispensationsverbot; davon ausgenommen waren unter der letzteren Kategorie nur die Turnübungen „bis sie allgemein geworden sind“ (§ 2). In Bezug auf den von Schleiermacher im Unterschied zu Bernhardi vorgesehenen Fortfall der Kalligraphie auf der mittleren Bildungsstufe schloss Süvern sich Schleiermacher an, dessen Standpunkt zu der Frage schon in die beiden Lehrplanentwürfe Eingang gefunden hatte: Auf der höheren Stadtschule und der mittleren gymnasialen Bildungsstufe sei sie nur im Notfall und außerhalb der regulären Unterrichtsstunden noch zu gestatten. „Der Schreiblehrer wird am zweckmässigsten dem Lehrer, welcher in den untersten Klassen das Deutsche lehrt, zugeordnet, und die Uebungen selbst beziehen sich sowohl auf Deutsche als römische Schrift mit Ausschluss dessen, was in die Kanzlei gehört“ (§ 4).

Unter der Rubrik „die Objekte als koordinirte Massen auf den einzelnen Bildungsstufen betrachtet“ hieß es für die untere Bildungsstufe, dass der Sprachunterricht sowohl im Lateinischen wie im Deutschen mit dem Absolvieren von Sexta und Quinta in Hinsicht der Wortformen abgeschlossen werden müsse. Desgleichen müsse schon ein ansehnlicher Wortvorrat erworben sein, „und namentlich in der Muttersprache muss der Schüler auch die Verbindung und Wortfügung in dem Grade inne haben, daß er sich mündlich und schriftlich ohne Provinzialismen und Sprachfehler ausdrücken kann“ (§ 5).

In der dreijährigen mittleren Bildungsstufe würden die Sprachen bereits nach einer höheren Ansicht „als Organ des Denkens“ behandelt, daher werde die Beschäftigung mit der Syntax unentbehrlich, die Lektüre ausgedehnter. Im Deutschen müsse der Schüler im Auffassen größerer Ganzer geübt sein und diese Fertigkeit durch Auszüge bewähren. Der Stil könne zwar ohne Schmuck, müsse aber durchaus sprachrichtig, zusammenhängend und fließend sein.

In der in der Regel fünfjährigen Oberstufe müsse die Sprachkenntnis des Jünglings soweit gediehen sein, dass er sich der im Unterricht behandelten Sprachen auch als Darstellungsmittel bedienen könne, ohne ihre Eigentümlichkeit zu verletzen. Im Deutschen müsse der Sinn für Schicklichkeit und Angemessenheit, ebenso für die verschiedenen Gattungen der Schreibart und das Rhythmische sowie für die Verständlichkeit des Einzelnen und Ganzen ausgebildet werden, „welche Uebung in der Interpretation den Schüler einerseits für das Verständnis der Theorie der redenden Künste, andererseits für die Interpretation der alten Schriftsteller auf der Universität vorbereitet“. Die klassischen Schriftsteller der Nation müssten den Schülern mehr als nur dem Namen nach bekannt werden.

In § 6, „die einzelnen Objekte nach ihrem Kursus betrachtet“, hieß es, dass hier in erster Linie die Kurse in den Sprachen in Betracht kämen, „und zwar zuerst in den alten Sprachen, ohne jedoch der Muttersprache den ersten Platz, den sie in jeder deutschen Bildungsanstalt einnehmen muss, dadurch streitig zu machen. Dieser Unterricht soll wirken durch Kenntniss der Sprachen, als Sprachen, deren Formationen nicht anders als Naturformation zu betrachten sind und mit gleichem Sinne, wie diese behandelt, auch auf ähnliche Weise bildend werden, durch Kenntniss derselben, als Mittel der Darstellung sowohl fremder (Interpretation) als eigener (Uebung im schriftlichen und mündlichen Ausdruck) durch Betrachtung und Verständniss der in ihnen verfassten Werke der Dicht- und Redekunst im Ganzen, endlich durch Beobachtung des eigentümlichen Geistes und Charakters der Nationen, der sich in den Sprachen wie in der Form und in dem Inhalt ihrer Werke offenbart, und für den Verstand, wie für das Gemüth gleich bildend ist.“

Es folgte in § 10 die Darstellung des „Kursus im Deutschen“, und zwar auf die ausführlichen Darstellungen der Kurse im Lateinischen und Griechischen, das ab Quarta hinzukam, sowie eine knappe Skizze des Hebräischen, das – obwohl zur „Spezialschule der Theologen

gehörig“ – vorläufig für diejenigen, die Theologie studieren wollten, außerhalb des regulären Unterrichts in die Gymnasien aufgenommen wurde. Sie lautete wie folgt:

„Obgleich mit jeder Sprache ein die Weltkenntniss eines Volks umfassendes System von Anschauungen gegeben wird, so ist doch das der Muttersprache dasjenige, für welches der Schüler durch seine Nationalität gleichsam präformirt ist, und in welchem er sein ganzes Dasein und Leben darstellen kann. Der Unterricht im Deutschen soll von der einen Seite eine grössere Gewalt über die Sprache herbeiführen, der das ganze Leben unmittelbar zur Hülfe kommt, und folglich auch den philosophischen Sinn von der einen Seite (§ 6) mit üben, andererseits, da die Muttersprache das natürliche Organ der Phantasie und des Verstandes ist, muss durch denselben mehr auf die Richtigkeit und Beweglichkeit der erkennenden Operationen gewirkt werden. Praktisch sind beide Bestrebungen zu vereinigen, und nach diesem Gesichtspunkte sind die Kursus angeordnet. In den beiden untern Klassen wird im Ganzen Reichhaltigkeit und Ordnung der sinnlichen Anschauung erstrebt, richtige Subsumtion und Kombination sind ihre Hauptsachen.“

Als Unterrichtsinhalte für Sexta wurden vorgesehen: Übungen im Lesen in einem zweckmäßigen Lehrbuch, in richtiger Aussprache, Ton, Akzent, Rechtschreibung, Bilden und Analysieren erst leichter, dann zusammengesetzter Sätze „in der Klasse“, in regelmäßiger Wortbeugung, einfachsten syntaktischen Regeln, Sammlung großer Massen von Wörtern unter verschiedenen Gesichtspunkten, „wobei aber das Vorherrschen des technologischen Gesichtspunktes sorgfältig zu verhüten ist, alles mit genauer Begriff-Entwicklung verbunden“. Dies wurde als das notwendige Pensum bezeichnet.

In Quinta solle das Bestreben auf Geläufigkeit und gefälligen Vortrag im Lesen und Deklamieren gerichtet werden, der Unterschied zwischen Poesie und Prosa müsse zum deutlichen Bewusstsein kommen, die Satzbildung sei zu erweitern zur Bildung von aus wenigen Sätzen bestehenden Ganzen. Die unregelmäßige Wortbeugung sei zu erlernen, fleißige Übungen im Bilden und Ableiten der Wörter seien anzustellen, ferner die orthographischen Übungen fortzusetzen und die einfachsten Regeln der Syntax bekannt zu machen.

In Quarta komme es beim Lesen und Deklamieren auf Ausdruck und Gefühl an. Dazu sollten Stellen aus den Klassikern des 18. Jahrhunderts, Gellert, Haller, Kleist und Uz, gelesen und zu Deklamationsübungen verwendet werden. Bei der Lektüre sei immer auf gründliches Verständnis des Gelesenen zu achten „und im Allgemeinen der Sinn für das Unterscheidende in den Sprachgebieten als des Prosaischen und Poetischen, des Edlen und Niedrigen in der Sprache“ zu üben. Vorgelesenes und Erzähltes sollten in mündlichen Vorträgen reproduziert werden. Die schriftlichen Übungen sollten in abgekürzter Wiederherstellung des Gehörten oder erweiterter Ausführung eines in Kurzform dargebotenen Stoffes sowie in kleineren Kompositionen „von eigner Erfindung“ bestehen. Dabei sei scharf auf grammatische Richtigkeit zu sehen und die Syntax theoretisch und praktisch durchzunehmen.

In Tertia sollten die schriftlichen Übungen noch mehr hervortreten, dazu seien häufiger Auszüge aus größeren Ganzen neben freier Ausführung gegebener Themata anzuordnen. Die Grammatik sei in ihrem ganzen Umfang durchzugehen und zu üben, hierbei sei auch schon auf das Schwierige und Streitige einzugehen. „Der Schüler muss bereits in geringere Abstufungen und kleine Gebiete der Sprachen eindringen, seine Aufsätze müssen Zusammenhang, Reinheit und Klarheit des Ausdrucks haben. Die Lektüre erstreckt sich auch auf gewählte Stücke aus den klassischen Schriftstellern neuerer Zeit.“

In Sekunda sollte bei nicht zu vernachlässigenden Stilübungen die Lektüre das Übergewicht erhalten und sich auf alle Gattungen klassischer Werke auch aus früheren Zeiten, vor dem 18. Jahrhundert, beziehen. Bei den prosaischen sei auf den Numerus, bei den poetischen

Werken auf das Metrum „beständig Rücksicht“ zu nehmen. Die Lektüre solle außerdem den Charakter der Interpretation erhalten und sich über die Eigentümlichkeit des Schriftstellers sowie die Anordnung im Ganzen und Einzelnen so verbreiten, „daß dadurch die Auffassung der Theorie der redenden Künste auf der Universität vorbereitet wird.“ Bei den schriftlichen Aufsätzen sei in erster Linie auf den Stil zu sehen, weshalb ihnen im Wesentlichen frei auszuarbeitende Themen zugrundegelegt seien. Gleichzeitig seien die Übungen im mündlichen Vortrag fortzuführen.

Die Lektüre solle in Prima so fortgesetzt werden, dass dabei auf den Charakter der verschiedenen literarischen Epochen im Hinblick auf Sprache und Komposition das Augenmerk gerichtet werde. Für die beiden ersten Klassen der Prima sei eine zweckmäßig angelegte Chrestomathie prosaischer und poetischer Werke zu wünschen, die den Schüler „auch historisch mit der deutschen Litteratur bekannt machte“. Die nun überwiegend hervortretenden Stilübungen sollten beweisen, wie genau und mit welchem Sinn das Bisherige aufgefasst wurde. Es sei sehr vorteilhaft, wenn beide Übungen – Lektüre und Stilbildung – von *einem* Lehrer geleitet und die Schüler ihre eigenen Aufsätze wechselseitig kritisieren würden. „Poetische Übungen“¹⁴ seien nicht zu verwerfen, jedoch mit großer Vorsicht und Beschränkung anzuwenden sowie mit Strenge zu behandeln. Abschließend hieß es im Süvernschen Normalplan für Prima, dass hier durch die Grammatik bereits allgemeine philosophische Begriffe über die Sprachbildung und ihre Gesetze vorzubereiten und den Schülern der eigentümliche Charakter und Geist der deutschen Sprache durch Vergleiche mit anderen, ihnen nun schon näher bekannten Sprachen zu entwickeln seien (vgl. Lehrplan 1816, S. 241f.).

Es bedarf keiner philologischen Spitzfindigkeiten, um nachzuweisen, wie eng sich der Süvernsche Lehrplan an den Vorarbeiten von Schleiermacher und Bernhardt orientierte. Durch Vergleich mit dem (im Anhang Horstmann 1926 publizierten) Wortlaut des zweiten Lehrplanentwurfs der Deputation von 1811, der nahezu derselbe ist, ist leicht zu sehen, dass und in welchem Maße der Lehrplan von 1816 auf die Lehrplanarbeit der Deputation rekurrierte.

Dass die Darlegung des Deutschen als Unterrichtsfach in allen Fällen, d.h. sowohl in beiden Entwürfen der Deputation als auch in Süverns Normalplan auf die der alten Sprachen folgte, hatte immer ein und denselben Sinn: Die deutsche Sprache bzw. das Schulfach Deutsch bildete der hier vertretenen Konzeption nach die didaktische Schaltstelle zwischen den Fächern der Kategorie „Sprachen“ und den Fächern der Kategorie „Wissenschaften“. Diese lieferten einerseits das Material für die Formalisierung und Begriffsbildung wie sie auch andererseits den Typus der begrifflichen Verallgemeinerung veränderten. Dadurch wurden Curriculum und Fächerkanon zu einer Einheit, die mit Hilfe der integrierenden Funktion des deutschen Unterrichts konstituiert wurde. In der Unterscheidung von „philosophischem Sinn“ und „erkennenden Operationen“, die es beide im Kursus im Deutschen zu üben gelte (Lehrplan 1816, § 10), wurde die begriffliche Differenzierung nachvollzogen, die Schleiermacher in seiner Universitätsschrift zwischen den beiden Funktionen des Schulunterrichts getroffen hatte und mit denen die notwendige Komplementarität von Verallgemeinerung und Spezialisierung, empirisch-gegenständlicher und modellierend-konstruktiver Seite des Begriffs und seiner Entwicklung im Unterricht bezeichnet worden war. In einem fundamentalen Sinne

¹⁴ Im Abdruck des Lehrplans von 1816 im Preussischen Schulkalender ist aufgrund eines Transkriptionsfehlers an dieser Stelle von „praktischen Übungen“ die Rede. Im ersten wie im zweiten Lehrplanentwurf der Berliner wissenschaftlichen Deputation ist jedoch nachzulesen: „Poetische Übungen sind freilich nicht ganz zu verwerfen, müssen aber nur sehr selten mit großer Vorsicht und Beschränkung angestellt und mit großer Strenge behandelt werden, mehr um die falschen dichterischen Tendenzen der Jünglinge abzuwenden als um ihnen Nahrung zu geben“ (hier zit. n. dem ersten Entwurf, Rep. 76 VII neu Sek. I A Teil II Nr. 14, Bd. 1, Bl. 64, 64v).

wurde Sprache als dasjenige Instrument betrachtet, durch das die einzelnen in den Unterricht gebrachten „Kenntnisse“ für das Individuum erst zur „Wissenschaft“ wurden. Umgekehrt wurde genau hierdurch der utilitaristisch verkürzte Anwendungsbezug, den das Wissen in den Konzeptionen des späten 18. Jahrhunderts gehabt hatte, zugunsten eines verallgemeinerten, in die Regie des Subjekts gestellten Anwendungsbezugs transformiert.

Bei zunächst auch noch gleicher Platzierung zwischen „Sprachen“ und „Wissenschaften“ fand sich in knapperen Formulierungen diese curriculare Stellung des Deutschen auch in den Abiturreglements wieder.

In dem von 1812 hieß es, dass die schriftlichen Prüfungsarbeiten im Deutschen in einem Aufsatz bestehen sollten, „welcher vorzüglich die Bildung des Verstandes und der Phantasie beurkunden“ und durch seine Abfassung die Kenntnis der deutschen Sprache sowie die Gewandtheit in ihrem Gebrauch darlegen solle. Der Gegenstand des Aufsatzes dürfe niemals ein „bloß faktischer“, d.h. durch das bloße Hererzählen von Tatsachen abzumachender sein. Es komme vielmehr auf die Herstellung von *Beziehungen* zwischen den bezeichneten Sachverhalten und ihre Kombination zu einem Ganzen an (zitiert nach Neigebaur 1826, S. 293f.).

In gleichem Sinne hieß es im Abiturprüfungsreglement von 1834, dass die schriftlichen Prüfungsarbeiten „1) in einem prosaischen, in der Muttersprache abzufassenden Aufsatz“ zu bestehen hätten, „welcher die Gesamtbildung des Examinanden, vorzüglich die Bildung des Verstandes und der Phantasie, wie auch den Grad der stilistischen Reife in Hinsicht auf Bestimmtheit und Folgerichtigkeit der Gedanken, sowie auf planmäßige Anordnung und Ausführung des Ganzen, in einer natürlichen, fehlerfreien, dem Gegenstande angemessenen Schreibart beurkunden soll“ (zitiert nach Rönne 1855, S. 263).

Wurde durch die auch quantitativ herausragende Stellung der Sprachen im Fächerkanon und durch ihre Pädagogisierung auf der einen Seite der *Eigenständigkeit der Zeichenebene* Rechnung getragen, so wurde diese auf der anderen Seite – und vor allem eben durch den Deutschunterricht und seine vermittelnde Funktion – zu den „Schulwissenschaften“ als den *Gegenständen der Bezeichnung* in Beziehung gesetzt. Hieraus resultierten nicht unbeträchtliche Differenzen zu der ungefähr gleichzeitig einsetzenden Lehrplanrevision in Bayern. In dieser hatte Niethammer einen maßgeblichen Einfluss, und durch dessen vergleichsweise formalistischere Auffassung vom Bildungswert der Sprachen als Zeichensystemen (vgl. Niethammer 1808) trat die Verbindung von „Sprachen“ und „Wissenschaften“ im gymnasialen Fächerkanon erst gar nicht in dem Maße, wie dies für die frühe preußische Lehrplanentwicklung der Fall war, in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Anders als für die bayerische war für die preußische Lehrplanreform der Gesichtspunkt der Multifunktionalität der Gymnasien insofern ausschlaggebend.

Wurde die Übertragbarkeit des gymnasialen Lehrplans auf die höheren Stadt- und Bürgerschulen durch das Deutsche als Schulfach eher vorstellbar, so war doch gleichzeitig in der Multifunktionalität des Gymnasiums die zukünftige Dreigliedrigkeit des allgemeinbildenden Schulwesens bereits angelegt. Dies fand in der Beibehaltung der alten Sprachen als Mitteln der Theoretisierung und Verallgemeinerung, aber auch im Schleiermacherschen Gutachten zum deutschen Unterricht seinen Ausdruck: Die dreigliedrige Zukunft der institutionalisierten Allgemeinbildung war hier in Form der auf das Bildungsstufenmodell bezogenen Hierarchisierung der Inhalte im Hinblick auf das „gemeine Leben“, die „gebildete Gesellschaft“ und die „Wissenschaften“ schon im Ansatz präsent.

An der Stellungnahme, die Schleiermacher auf Bitte Süverns hin im Jahre 1814 noch einmal zur bis dahin erarbeiteten Version des Schulplans für alle allgemeinbildenden Schulformen verfasste, wird deutlich, dass ihm bereits in dieser frühen Phase der Institutionalisie-

rung als Problem bewusst geworden war, dass sich an der Rolle der Sprachen im Curriculum, vor allem an der der alten Sprachen die Grenzen der Durchlässigkeit und Parallelität der Schulformen festmachen würden. Hierbei ist nicht zu vergessen, dass die alten Sprachen durch das Dispensationsverbot von keinem Gymnasialschüler mehr zu umgehen waren. Wenn er oder seine Eltern es bisher mit Blick auf die anvisierte berufliche Zukunft für überflüssig gehalten hatten, dass Latein und/oder Griechisch gelernt wurden, so waren die entsprechenden Lektionen am Gymnasium einfach auszusparen gewesen. Mit der entsprechenden Verfügung von 1810 entfiel diese Möglichkeit grundsätzlich. Das musste unweigerlich nach sich ziehen, dass die Schüler, die sich aus den Handwerk und Gewerbe treibenden bürgerlichen Schichten rekrutierten, es zunehmend vorzogen, anstelle der Gymnasien die Bürger- bzw. höheren Stadtschulen zu beziehen, an denen auf jeden Fall das Griechische entfiel. Durch die gleichzeitige Einführung der Gewerbefreiheit stieg die Anzahl dieser Schüler überdies mehr und mehr an. Umgekehrt war klar, dass es für den einzelnen ohne altsprachlichen Unterricht und Abitur keine berufliche Laufbahn in den Bereichen der Staatsadministration, der Kirche und der Wissenschaft geben würde. Insofern lag es auf der Hand, dass sich die soziale Rekrutierungsbasis der Abiturienten durch die Bildungsreform kaum änderte.

Sprache als Modell für die Interpretation von Wirklichkeit

Sprache als Modell für die Interpretation von Wirklichkeit aufzufassen, implizierte einen bedeutsamen Unterschied zu ihrer Betrachtung als bloß nützliches Hilfsmittel der Bezeichnung von Objekten angesichts der materialen Vielfalt der Welt, um deretwillen die deutsche Sprache in der Aufklärung zum Teil ins Blickfeld gerückt worden, weshalb sie aber auch in der Vielzahl der für Resewitz' Modellschule vorgesehenen Lektionen, wie gesagt, gar nicht enthalten gewesen war. Im Kontext der preußischen Bildungsreform des frühen 19. Jahrhunderts und in den sie begleitenden Allgemeinbildungsauffassungen wurde nun auf konzeptioneller Ebene generell getrennt zwischen Sprache als *Zeichen* und dem mit Hilfe der Sprache *Bezeichneten*. Dadurch eröffneten sich gleichzeitig verschiedene Arten und Weisen, beide zueinander in Beziehung zu setzen. „Sprache“ wurde für die Allgemeinbildungsauffassungen deshalb zentral, weil sie zugleich auf die Wirklichkeit bezogen war, diese symbolisch repräsentierte und in dieser Form als Einheit und Totalität verstehen ließ, *und* begriffliche Operationen, Teilungen und Verknüpfungen, erlaubte, die über die gegebene Wirklichkeit hinausweisen konnten. Daher ihre Rolle als allgemeines Organ der Phantasie im Gutachten Schleiermachers, ein relativ neuartiger Aspekt der Funktionen des deutschen Unterrichts, der dem Utilitarismus und Rationalismus bestimmter Strömungen der Aufklärung erst gar nicht in den Sinn gekommen wäre. Daneben hieß es mit Blick auf den Bildungswert der alten Sprachen im ersten Lehrplanentwurf der Deputation, dass diese „zu allgemein unter uns Deutschen als das eigentliche Medium aller höheren Bildung anerkannt“ seien, „als daß auch nur zu besorgen wäre, sie könnten jemals aus unseren gelehrten Schulen vertrieben werden“. Wenn sie gleichwohl schon in der zweiten Bildungsstufe einen wesentlichen Bestandteil des Unterrichts ausmachten – denn in der unteren Bildungsstufe seien sie nur vorbereitungsweise enthalten –, so sei dies vorzüglich darin begründet, „daß der Mensch so lange im geistigen Sein ein *glebae adscriptus* bleibt, als er nur seine Muttersprache kennt und mit seinem Schönheitssinn nur an vaterländische Produktionen gebunden ist“ (Rep. 76 VII neu Sek. 1 A Teil II Nr. 14, Bd. 1, Bl. 44 und 44v; vgl. ähnlich Schleiermacher 1814a, S. 148). Sprache entthob dem unmittelbaren

Verhaftetsein an die gegebene Realität, ohne sich gänzlich von ihr abwenden zu können. Die Relativierung des Gegebenen war jedoch in Abstufungen möglich.

Eine Modellfunktion kam nach Auffassung der Neuhumanisten eigentlich am ehesten – wenn nicht nur – dem Griechischen zu (vgl. z.B. Passow 1812 und 1812a). Dass Deutsch an den Gymnasien als allgemeinbildendes Schulfach etabliert werden sollte, war von daher nicht selbstverständlich; vom Standpunkt eines strikten Neuhumanismus aus wurde damals eher die Auffassung vertreten, das beste Mittel zur Entwicklung eines tieferen, reflektierten Verständnisses der Landessprache sei die Erlernung des Griechischen. Im Übrigen wurde ähnlich wie im Hinblick auf die modernen Fremdsprachen häufig argumentiert, ein Unterricht im Deutschen sei überflüssig, weil es hier für das Lernen keine Schwierigkeiten gebe und daher auch keine Anleitung nötig sei.

Wo lag mithin die Differenz im Verständnis von Sprache als Modell zwischen Schleiermacher und einem typischen Neuhumanisten?

Wird eine relative Eigenständigkeit der Zeichenebene gegenüber dem Bezeichneten angenommen, dann lassen sich auch Operationen auf der Zeichenebene als für die Begriffsentwicklung sinnvolle Tätigkeiten vorsehen. In Schleiermachers Gutachten galten solche Operationen auf der Zeichenebene als zentrale Inhalte des deutschen Sprachunterrichts: Übungen in der Rechtschreibung, Wortbeugung, Wortfügung, zunächst die mehr rezeptiven (empfangenden) Prozesse, sodann in der Wortbildung und Satzbildung als den mehr produktiven (hervorbringenden) Prozessen, und zwar in zwei aufeinanderfolgenden Klassen. Diese Aufeinanderfolge von mehr rezeptiven und mehr produktiven Tätigkeiten im deutschen Sprachunterricht ist im Hinblick auf das Verständnis der Konzeption insofern bedeutsam, als durch die (vorgängige) Übung der Rezeptivität gleichsam ein funktionaler Raum, eine Ermöglichung und zugleich Begrenzung für die Produktivität geschaffen wurde. Eine solche Begrenzung wurde von Schleiermacher als Bedingung für die Entwicklung von Produktivität angesehen, und zwar in dem Sinne, dass diese durch jene erst ihr Material und ihren Gegenstand erhielt. Dabei eignete man sich also zunächst einmal die übliche Orthographie, Deklination, Konjugation usw. an, knüpfte insofern an Gegebenes an, bevor dann in einem zweiten Schritt mehr selbsttätig erzeugende Operationen auf der Ebene der Syntax und Wortbildung ermöglicht und erfordert wurden; für die tatsächliche Unterrichtspraxis war diese Unterscheidung natürlich nur als relative zu verstehen. Nur war hierbei eines mit zu berücksichtigen: Die Aneignung von Orthographie, Deklination, Konjugation einer Masse *im Sprachgebrauch* befindlicher Wörter war nicht einfach und nicht einmal in erster Linie eine Sache des Gedächtnisses und seiner Übung. Von vornherein mit im Spiel und ausschlaggebend war hier vielmehr die Zurechnung von *Bedeutungen*. Der entscheidende Unterschied zum altsprachlichen Unterricht war, dass dabei die verschiedenen alltagspraktischen Vorerfahrungen der Schüler teils implizit mit eingingen, teils expliziert und über kommunikativen Austausch verallgemeinert werden konnten.

Neben der auf alle Unterrichtsfächer beziehbaren lernpsychologischen Kategorisierung mit Hilfe der Termini Rezeptivität und Spontaneität (vgl. Schleiermachers „Psychologie“, 1911) zog Schleiermacher einen weiteren, für den Gegenstand „Sprache“ spezifischen funktionalen Raum ein. Bei diesem handelte es sich um die gemäß dem Bildungsstufenmodell abgestufte *Relationierung von Syntax und Semantik*. Entwicklung von Sprachverständnis und von Sprachfertigkeit geschahen dieser Auffassung zufolge nämlich nicht losgelöst oder unabhängig von einem bestimmten Bedeutungskontext, und dementsprechend war auch sprachliche Produktivität auf der jeweils gegebenen Bildungsstufe nur mit Bezug auf einen solchen Kontext überhaupt möglich: auf „das gemeine Leben“, die „gebildete Gesellschaft“, die „Wissenschaft“. Prozesse der Wortbildung und Satzbildung betrachtete Schleiermacher insofern

auch nicht einfach als Prozesse der Selbsttätigkeit eines einzelnen sich bildenden Individuums, sondern grundsätzlich als kommunikativ-soziale Prozesse. Beim deutschen Sprachunterricht gab es dabei eine Besonderheit gegenüber dem altsprachlichen Unterricht, die die Neuhumanisten genau zu der Schlussfolgerung kommen ließ, jener sei überflüssig: Schon vor dem Eintritt in den Schulunterricht verfügten die Schüler über ein gewisses Maß an intuitivem Sprachverständnis und an Sprachfertigkeit, an das der Begriffsbildungsprozess als Prozess der Vermittlung von Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen anknüpfen konnte.

Eine Aufeinanderfolge von rezeptiven und produktiven Tätigkeitsaspekten sah Schleiermacher nicht nur für die beiden Klassen der unteren, sondern auch für die der mittleren Bildungsstufe vor; nur für die obere hielt er die Unterscheidung im Gutachten zum deutschen Unterricht nicht mehr für sonderlich bedeutsam. Im Zusammenspiel von „Sprachen“ und „Wissenschaften“ in Curriculum und Fächerkanon war damit eine *Zirkularität der Begriffsentwicklung* impliziert: Die Rezeptivität wurde durch die vorhergegangene Produktivität auf ein höheres Niveau gebracht. In Anlehnung an die in der Lehrplanarbeit der Deputation entwickelte Sichtweise der beteiligten Fächer verband Schleiermacher in den pädagogischen Vorlesungen von 1826 damit die Vorstellung, dass etwa der mehr die Rezeptivität entwickelnde Unterricht in der Naturgeschichte durch den die Produktivität entwickelnden deutschen Sprachunterricht *im Gesamtcurriculum* zur Bildung allgemeiner Begriffe führen würde, die den Schüler auf der oberen Mittel- und auf der Oberstufe befähigten, den spekulativen Begriffen der Physik folgen bzw. sich diese aneignen zu können.

Für die Totalität der Fächer ergab sich daraus die Annahme einer Komplementarität zweier Fächergruppen. Für den Fächerkanon zum Beispiel der Volksschule wurden auf der einen Seite die mehr die Rezeptivität entwickelnden Fächer angesiedelt: Lesen (als notwendiges „mechanisches Hilfsmittel“), Geschichte, Geographie, Mathematik, Naturkunde (mit Naturgeschichte und Physik, auf der Bürgerschule zusätzlich Chemie). Ihnen waren die Fächer gegenüber gestellt, die mehr die Produktivität entwickelten: Schreiben (ebenfalls als „mechanisches Hilfsmittel“), Gesanglehre, Zeichenlehre, Leibesübung und vor allem der deutsche Sprachunterricht (Schleiermacher 1826, S. 245ff.). Im pädagogischen Kontext der Schule sollten die Inhalte des Geschichts- und Geographie- sowie des Mathematik- und Naturkundeunterrichts als empirisches Material fungieren, das durch den deutschen Sprachunterricht einer gewissen Abstrahierung und Formalisierung unterzogen würde. Dadurch würde im Verlaufe des gesamten Bildungsprozesses das Niveau der Rezeptivität der Schüler durch die Entwicklung der Spontaneität erhöht, d.h. geordnet, systematisiert und vervollständigt. In Schleiermachers Darstellung des Unterrichts in der Bürger- oder Realschule machte sich dieses Denkmodell zum Beispiel in der veränderten Stellung der Mathematik im Fächerkanon bemerkbar: sie wurde auf *dieser* Bildungsstufe den *formalen* Bildungsmitteln zugeschlagen (ebd., S. 292f.).

In diesem Konzept des deutschen Unterrichts war immer mitgedacht, dass die Gegenstände, die Themen der Aufsätze beispielsweise, teils auch aus den Stoffen der anderen Fächer bezogen und auf diese Weise einer eigenständigen, die Begriffsbildung der Schüler vorantreibenden Verarbeitung unterzogen wurden. Deshalb betonte Schleiermacher in den späteren Ausführungen zum deutschen Sprachunterricht mehrfach, dass man den Aufsätzen Themen zum Gegenstand geben müsse, über die die Schüler gerade im Denken begriffen seien und mit denen sie sich in den anderen Fächern oder im Schulleben überhaupt beschäftigten. So zum Beispiel im Zusammenhang mit der Beantwortung der Frage, ob auf Schulen besondere Gedächtnisübungen anzustellen seien. Ihm scheine, so hieß es in den pädagogischen Vorlesun-

gen, dem etwas Fehlerhaftes zugrundezuliegen, wenn zur Übung des Gedächtnisses besondere Tätigkeiten für nötig gehalten würden.

„Wenn z.B. zwei analoge Gegenstände nebeneinandergestellt und ihre Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten aufgesucht werden zum Behuf der Subsumtion, so liegt darin schon von selbst eine Wiederholung; und geht man von den anwesenden Gegenständen auf fremde über, so hat man immer ein Maß, ob die Gegenstände lebendig eingeprägt sind und ein inneres Bild entstanden ist. Auf dieselbe Weise ist es auch zu halten in Beziehung auf die Verknüpfung des Zeichens mit dem Gegenstande. Wenn man dem Kinde zu viel vorlegt, so verwirrt es sich; geht man aber auf die richtige Weise zu Werke und häuft nicht eine zu große Menge von Zeichen und Vorstellungen, so wird diese Operation in der allmählichen Fortschreitung ganz ruhig ohne besondere Hilfsmittel ihren Gang gehen“ (Schleiermacher 1826, S. 259).

Und an einer anderen Stelle: „Aufgaben zur schriftlichen Bearbeitung dürfen nicht auf das Geratewohl gegeben werden; sie werden sonst nur sehr oberflächlich gelöst werden, oder wenn zu ihrer Lösung besondere Vorstudien gemacht werden müssen, so raubt das doppelte Zeit. Im Leben selber geht jedem die Aufgabe, die er zu lösen hat, aus dem Leben hervor; eine Aufgabe, abgerissen für sich und ohne Zusammenhang mit dem, was in der Reihe der lebendigen Gedanken vorgeht, kann nicht zum Ziele führen. Nur Aufgaben, die im Zusammenhange stehen mit dem, was auf der Schule getrieben wird oder in dem gemeinsamen Leben so vorkommt, daß es die Jugend beschäftigt, und auch in dem Kreise liegt, daß sie ein Recht hat, darüber zu sprechen, dürfen gegeben werden. Damit hängt zusammen, daß man auch nicht Aufgaben stelle, die über das Fassungs- und Darstellungsvermögen der Jugend hinausgehen, also zu hoch liegen. Dies ist in zwiefacher Hinsicht nachteilig: denn einmal ist es unmöglich, Gegenstände, die an sich zu schwierig und zu hoch sind, so zu bearbeiten, daß man mit dem Stoffe ringend auch zugleich auf die künstlerische Seite der Sprache Sorgfalt verwende; sodann aber ruft man in der Jugend eine Überschätzung ihrer selbst hervor und nährt eine Anmaßung, von der man sie zurückhalten sollte“ (ebd., S. 331).

Die in den „Gelegentlichen Gedanken“ als formales Bildungsmittel hervorgehobene Grammatik stellte zwar gemäß dem Gutachten Schleiermachers zum deutschen Unterricht auch dort einen der Hauptinhaltsbereiche dar, jedoch wurde den grammatischen Operationen jetzt ein definitiver materialer Bezug zugewiesen, an dem sie sich zu bewähren und zu entwickeln hatten: In demselben Verhältnis, wie den Schülern der Sprachschatz eröffnet werden sollte, sollte ihnen auch die Masse aller in der Nation lebenden Begriffe und Anschauungen und die eigentümliche Art und Weise ihrer Verknüpfung mitgeteilt werden, wie es im Gutachten hieß. Hier war in der terminologischen Differenzierung zwischen Sprachschatz und Begriffen, Anschauungen und Verknüpfungsweisen die konzeptionelle Trennung zwischen Wörtern und Zeichen enthalten, wurde zum Ausdruck gebracht, dass Zeichen und Bezeichnetes, Syntax und Semantik von Begriffen immer in einem bestimmten Verhältnis zueinander stehen. Demgegenüber war es ja eines der Charakteristika des neuhumanistischen Verständnisses von formaler Bildung durch Sprache, dass es auf das Materiale, z.B. auf Vokabelkenntnis nur insofern ankam, als dies unerlässliche Voraussetzung für die sprachlich-formalen Operationen war. Dieses Materiale war für nichts sonst, für keine anderen (z.B. außerschulischen) Tätigkeiten von irgendeiner Bedeutung. So war es nicht etwa die Beherrschung des Wortschatzes, die nach Meinung Humboldts einen griechischen Unterricht auch für einen künftigen Handwerker wünschenswert erscheinen ließ. Es wäre ja auch völlig unsinnig gewesen, eine materiale Relevanz des Griechischen für die handwerklich-gewerblichen Berufe zu reklamieren, in dem Sinne etwa, dass die entsprechenden Kenntnisse die analytische Durchdringung und Reflexion der stofflich produktiven Seite handwerklicher Tätigkeiten befördert hätten. Ebenso

wenig interessierten umgekehrt die produktiven stofflichen Tätigkeitsaspekte handwerklicher Berufe als gegenständliche Grundlagen der formalen Bildung. Des Handwerkers wie jedes anderen Gesinnung als Staatsbürger und als Mensch sollte entwickelt und auf eine höhere Stufe gebracht werden; die konkreten beruflichen Fertigkeiten waren dabei völlig gleichgültig. Ebenso wenig würde reklamiert worden sein, dass sich die Bildung der Gesinnung *unmittelbar* auf eine Verbesserung der handwerklichen Fertigkeiten auswirke. Stofflich gesehen gab es hier keine Bezüge zwischen Gesinnung und Fertigkeiten.

Auch bei Schleiermacher gründete sich das Verhältnis von Gesinnung und Fertigkeiten konzeptionell nicht auf ökonomische Prozesse arbeitsteilig-kooperativer Produktion. Wenn er sich den Bereich der vermittelnden Beziehungen zwischen Besonderem und Allgemeinem, Fertigkeiten und Gesinnung vornahm, so galten die Bemühungen nicht etwa einer Verallgemeinerung und Theoretisierung ökonomischer Tätigkeiten, wie dies in polytechnischen Bildungskonzeptionen der Fall war. Wie in allen Allgemeinbildungskonzeptionen konzentrierten sich die Verallgemeinerungsbemühungen auf den sprachlich-kommunikativen Kontext, und die Differenz zu Humboldt ergab sich daraus, dass der Tischler nach Schleiermachers Auffassung einem bestimmten funktionalen Kontext gesellschaftlicher Kommunikationspraxis angehören würde, eben dem „gemeinen Leben“, vielleicht ansatzweise auch der „gebildeten Gesellschaft“, und dieser Umstand seiner Zugehörigkeit zu einem bestimmten Bereich der bürgerlichen Gemeinschaft wurde zum materialen Bezugshorizont seiner formalen Bildung. Es ging also, wie im Rahmen der Allgemeinbildungskonzeptionen des frühen 19. Jahrhunderts meines Erachtens nicht anders denkbar, auch hier nicht um einen inhaltlichen Bezug zwischen produktiver Arbeit und einer darauf bezogenen und daran anknüpfenden formalen Bildung, sondern um die inhaltlichen Beziehungen zwischen den sprachlichen Fertigkeiten und dem Grad an Sprachverständnis, die für einen begrenzten Bereich sozial-kommunikativer Lebenspraxis relevant waren. Damit war eine Form von Beziehungen zwischen Wissen und Praxis, kommunikativer Verallgemeinerung und Verwissenschaftlichung der Gesellschaft durch Bildung impliziert, deren wesentliches Element bei Schleiermacher – negativ ausgedrückt – der Verzicht auf die Vorstellung war, dass Zeichensystemen (wie der griechischen oder der deutschen Sprache) eine *universelle* Bedeutung für die Interpretation und Orientierung in der Wirklichkeit und Lebenspraxis zukommen könnte. Es lag dem vielmehr ein Konzept *sozialer Differenzierung* zugrunde, das in Verbindung mit der Modellvorstellung besagte, dass Sprachbeherrschung, an die jeweiligen sozial-kommunikativen Kontexte gebunden, auch immer nur von dem jeweiligen Standort des Subjekts in der gesellschaftlichen Praxis aus orientierend wirken und reflexiv auf diese Praxis zurückwirken konnte.

Die Begriffe Gesinnung und Fertigkeiten, die in den Allgemeinbildungskonzeptionen des frühen 19. Jahrhunderts eine wichtige Rolle spielten, wurden mit der Schleiermacherschen Konzeption des deutschen Unterrichts zu dialektischen Kategorien. Es blieb bei Humboldt letztlich gänzlich ungeklärt, wie es methodisch und didaktisch zu ermöglichen wäre, die in der allgemeinen Bildung erworbenen Gesinnungen und Fähigkeiten tatsächlich so zu beschaffen, dass die in die Gewerbe eingebrachten bzw. dort entwickelten Fertigkeiten ihrerseits bildend auf das Individuum zurückwirkten (vgl. Humboldt 1809, S. 188), wie also eine wirkliche *Beziehung* zwischen dem Allgemeinen der Bildung und dem Besonderen der verschiedenen Berufe zu konstituieren wäre. Diese Schwierigkeit überwand Schleiermacher, indem er den möglichen Bereich *begrenzte*, innerhalb dessen Gesinnung und Fertigkeiten, Allgemeines und Besonderes jeweils zueinander in Beziehung stehen könnten. Er bewerkstelligte dies dadurch, dass er Allgemeines und Besonderes, Material und Formalisierung auf den Bereich der Sprachbeherrschung beschränkte, wobei Sprachbeherrschung – die sich auch auf die Gegen-

stände der „Wissenschaften“ erstreckte – grundsätzlich an soziale Kontexte des Überbaus gebunden wurde, die wiederum, Schleiermacher zufolge, fortschreitender Differenzierung unterlagen.

Begriffsentwicklung als hermeneutischer Zirkel

Im Gutachten zum deutschen Unterricht und im Votum von 1814 kam diese Auffassung darin zum Ausdruck, dass Operationen auf der Zeichenebene nicht an sich als formalbildende betrachtet wurden, sondern nur im Horizont gegenständlicher Bezüge und Kontexte. Dadurch wurden die formalen Aspekte als material zu begrenzende *und* begrenzte definiert. Die Operationen auf der Zeichenebene wurden näher spezifiziert als solche auf der Ebene von *Beziehungen* zwischen Zeichen und Bezeichnetem: in der unteren Bildungsstufe durch den Bezug des deutschen Unterrichts auf das „gemeine Leben“, in der mittleren Bildungsstufe auf die „gebildete Gesellschaft“, in der oberen Bildungsstufe auf die „Wissenschaften“.

Stellten die Schulfächer der Kategorie „Wissenschaften“ auf der jeweiligen Bildungsstufe die gegenständliche Grundlage für den Unterricht dar, an die als empirisches Einzelnes die Begriffsentwicklung angebunden wurde, so bildeten jene Kontexte die Bereiche der intendierten Anwendungen, auf die hin die Begriffsentwicklung in einem explorativen, antizipierenden Sinne bezogen wurde. Dieser Prozess wurde als einer der Hereinnahme des empirischen Gehalts der Begriffe in den gemeinsamen sozialkommunikativen Kontext verstanden:

„Wenn wir davon ausgehen, daß wir Sprache und Gedanken überhaupt und zumal auf dieser Stufe [der Volksschule bzw. der unteren Bildungsstufe] gar nicht voneinander zu trennen vermögen, indem es kein anderes Organ des Denkens und der Mitteilung desselben gibt als die Sprache, so haben wir hier schon den ersten Hauptpunkt, auf den es ankommt. Indem wir aber die Verstandesbildung auf das Praktische gerichtet haben, so haben wir auch hier vorzüglich zu sehen auf die Ausbildung der Urteilkraft und der Begriffe auf dem empirischen Gebiete; es wird dabei irgendein Gegebenes, worüber man sich zu verständigen hat, vorausgesetzt. Es kommen hier dieselben Begriffe zur Sprache, von denen man auch in dem höheren Gebiete der Wissenschaft ausgehen muß. Alle Urteile entstehen aus Teilung der Begriffe und Verknüpfung derselben, und auf diese beiden Operationen wird immer alles ankommen. Nun ist aber überall die Teilung der Begriffe und die Subsumtion der Gegenstände unter die so geteilten Begriffe eine rein menschliche Tätigkeit, die nicht mehr von dem nur äußerlich Gegebenen ausgeht, denn die Begriffe werden von den Menschen produziert; man kann sich aber nicht anders darüber verständigen, als wenn man an ein Gegebenes, also Einzelnes anknüpft; und hier sind die beiden Prozesse gegeben, das Hinaufsteigen von dem Einzelnen zum Allgemeinen, wo man verknüpft und zugleich sondert, und das Hinabsteigen von dem Allgemeinen zum Einzelnen. Bei der Kombination kommt es vorzüglich darauf an, die Grenze festzustellen, was sich kombinieren läßt und was nicht, wie weit es kombiniert werden kann. Zwei Mängel beherrschen in dieser Beziehung vorzüglich im Leben die große Masse. Das eine ist der Aberglaube, eine Leichtigkeit, Kombinationen zu machen, welche nicht gemacht werden können, weil sie Unvereinbares verknüpfen; das andere ist der Schlendrian, die Abneigung, Kombinationen zu machen, welche nicht immer schon gemacht worden sind. Beides hat einen gemeinschaftlichen Grund, den Mangel an dem richtigen Maß und dem daraus hervorgehenden klaren Bewußtsein in diesen Operationen. Dies ist nun eigentlich die praktische Logik oder Dialektik des Volkes, die in demselben muß ausgebildet werden, dasselbe, was in der Volksschule unter dem Namen der Verstandesbildung vorzukommen pflegt, aber gewöhnlich ohne alle Methode und sehr unzweckmäßig betrieben wird“ (Schleiermacher 1826, S. 257).

Im Hinblick auf das Gymnasium bzw. die gymnasiale Oberstufe plädierte Schleiermacher für eine gleichsinnige Richtung dieses „in der Tat sehr bedeutende[n] Unterrichtszweig[s]“. Die Muttersprache sollte auch hier überwiegend eine Beziehung auf das praktische Leben anstatt auf die wissenschaftlichen Prinzipien erhalten, zu deren Verständnis die Gymnasialbildung die Vorstufe sei, denn im höheren praktischen Leben bzw. im höheren Staatsleben gebe es ebenso wenig wie im Gebiet der Wissenschaften irgendeinen Bereich, bei dem es nicht auf eine große Leichtigkeit im Sprachgebrauch ankomme (ebd., S. 329).

So verstand Schleiermacher den Grad der Beherrschung der deutschen Sprache als Medium der Kommunikation und damit auch der Vergesellschaftung der Wissenschaften. Nur dadurch, dass das empirische Einzelne, der gegenständliche Gehalt von Begriffen, und die formale Verallgemeinerung im Hinblick auf ihren intendierten Anwendungskontext an eine und dieselbe Sprache gebunden wurden, konnte die kommunikative Verallgemeinerung prinzipiell auf alle Bereiche des Gegebenen bezogen werden. Demgegenüber hatten Latein und Griechisch ihre gegenständliche Verankerung nur in bestimmten Bereichen der tradierten Kultur (Recht, Politik und Staatsauffassung, Philosophie und Wissenschaft), die in die tatsächliche Lebenspraxis der unteren und mittleren Schichten des Bürgertums so gut wie nicht hineinreichten. Schleiermacher zog daraus im Gegensatz zu den Neuhumanisten den Schluss, dass es für eine wirkliche formale und verwissenschaftlichende Wirkung der Bildung durch Latein und Griechisch beim Gros der Bevölkerung keine Voraussetzungen gab.

Die durch die Entwicklungsdynamik von Rezeptivität und Produktivität, empirischem Einzelnen und begrifflicher Verallgemeinerung, „Wissenschaften“ und „Sprachen“ im Curriculum zum Ausdruck gebrachte Zirkularität der Begriffsentwicklung im pädagogischen Kontext ergab sich in der Wissensauffassung Schleiermachers aus dem dialektischen Charakter des Begriffs selbst. Der Begriff *repräsentierte* demnach einen Aspekt der Realität, und er funktionierte zugleich als *theoretisches Werkzeug*, als Zeichen und Bezeichnetes, Methode und Gegenstand. Diese Vorstellung einer Zirkularität des Begriffs bildet den Kern der Hermeneutik Schleiermachers. Im Sinne des hermeneutischen Zirkels erschließt sich der Gehalt eines Begriffs nur im Zusammenhang mit dem Kontext, in den er einbezogen ist: Begriffe definieren sich durch Anwendung. Kontexte wiederum sind zwar ganzheitliche, zugleich aber begrenzte Gebilde.

Dieser Auffassung zufolge sind Begriffe nicht an sich bedeutungsvoll. Welcher Grad an Theoretizität einem Begriff zukommt, hängt nicht von ihm selbst, sondern von seiner Stellung und Funktion in einem System (einer Theorie, einem Kontext) ab und ist nur in Relation zu Art und Grad seiner Entfaltung in diesem System zu entscheiden (vgl. Jahnke 1978, Kap. II; Cassirer 1910, S. 22ff.). Vor diesem Hintergrund formulierte Schleiermacher etwa, dass im Prozess der Begriffsbildung im Schulunterricht die gleichen Begriffe zur Sprache kommen müssten wie in der Wissenschaft, nur sollten sie hier zunächst im Horizont alltagspraktisch-empirischen Wissens entfaltet werden (1826, S. 257).

An der Hermeneutik schieden sich die Geister im Hinblick auf das Verständnis von Sprache als Modell zwischen Schleiermacher und den Neuhumanisten. Deren Modellverständnis lag nämlich die Vorstellung zugrunde, Modelle – oder Theorien – müssten nur hinreichend abstrakt und in sich konsistent sein, dann würden sie auch in der Praxis automatisch verwissenschaftlichend oder die Reflexivität der Praxis steigernd wirken. Damit wurde stillschweigend unterstellt, dass mit der Theorie auch ihre Anwendbarkeit ohne Weiteres gegeben oder dass abstrakte Modelle universell erklärungskräftig seien; in Bezug auf formale Bildung hieß das, dass diese völlig unabhängig vom konkreten Bezug auf Praxis wirksam sein könnte. Mit dem Modell des hermeneutischen Zirkels ist demgegenüber impliziert, dass das Problem der

Anwendung einer Theorie oder der Aussagefähigkeit eines Modells eine eigenständige Problemebene darstellt.

Die Annahme einer *Eigenständigkeit des Anwendungsproblems* liegt auch der Feststellung Churchmans über den Charakter von Modellen zugrunde: Es sei eine ganz unzutreffende Annahme, „große Modelle könnten die ganze Wirklichkeit erfassen. Die Modelle bedeuten nichts, solange sie nicht korrekte Informationen verwenden. Aber wie können wir bestimmen, welche Information korrekt ist, solange wir nicht verstehen, wie Subsysteme untereinander in Beziehung gebracht werden sollen oder wie das Gesamtsystem beschaffen ist? Doch gerade dies ist es, was uns unsere realistischen Modelle sagen sollen. Mit anderen Worten, wir benötigen realistische Information, um mit dem Bau unserer Modelle beginnen zu können, aber wir benötigen die Modelle, um die Information zu erhalten [...] Auf diese Weise sieht es so aus, als ob wir in einen Teufelskreis geraten seien. Wir müssen Informationen beschaffen, um unsere Modelle realistisch zu gestalten, aber wir müssen allgemeine Modelle haben, um unsere Information zu erhalten“ (Churchman 1973, S. 186f.).

Entsprechend besagt die Schleiermachersche Hermeneutik, dass ein Text oder ein Begriff nur in Zusammenhang mit dem Kontext, in den er eingebettet ist, verstanden werden kann. Dieser Kontext erschließt sich aber erst durch den Text selbst usw. Auflösbar ist diese Paradoxie nur, wenn man die Zirkularität des Begriffs als unausweichlich akzeptiert und dabei sieht, dass man nur durch eine „maximale Runde“ (Churchman) bzw. durch ein wiederholtes Umblättern, wie es an einer Stelle bei Schleiermacher heißt, einem kurzschlüssigen Reduktionismus entgehen und empiristische oder formalistische Verkürzungen im Verständnis von Begriffen vermeiden kann. Die Entfaltung des Begriffs im hermeneutischen Zirkel war nach Auffassung Schleiermachers auch für schulische Lernprozesse unerlässlich. Sehen wir uns an, wie er die dialektische Funktionsweise von Begriffen in seiner Hermeneutik begründet.

Alles Verstehen fremder Rede klassifizierte Schleiermacher als zugehörig zu dem Typus menschlicher Tätigkeiten, den er als den „kunstmäßigen“ bezeichnete. Die Kunst der Auslegung fremder Rede sei eine Tätigkeit höheren Niveaus als die „fast geistlose und ganz mechanische“ und als die „auf einem Reichtum von Erfahrungen und Beobachtungen“ beruhende Tätigkeit (Schleiermacher 1829, S. 309). Als Beispiele für einen mechanischen Verstehensprozess nennt er den Austausch von Redensarten über gemeine Gegenstände, Fragen des Alltagslebens, über die derart konsenterte Ansichten bestehen, „daß der jedesmal Sprechende fast schon mit Gewißheit weiß, was sein Mitunterredner erwidern werde“: Man wirft sich die Bälle zu. Gespräche über's Wetter sind hierfür ein Beispiel. Der erfahrungsgeleitete Verstehensprozess sei der allgemeine und an Schulen und Hochschulen, in den Kommentaren der Theologen und Philologen weithin übliche; hier stünden neben gröbster Pedanterie und Willkür jedoch unvermittelt lehrreiche Beobachtungen und wahres Künstlertum. Ohne sich selbst zu den Auslegungskünstlern zählen zu wollen, verlangten nun aber gerade diejenigen, die „der wißbegierigen Jugend“ im Auslegen vorangehen und „sie dazu anleiten“ wollten, selbst nach einer Anleitung zur kunstmäßigen Auslegung, „die als eigentliche Kunstlehre zugleich nicht nur die erwünschteste Frucht sei von den Meisterarbeiten der Künstler dieses Fachs, sondern auch in würdiger wissenschaftlicher Gestalt den ganzen Umfang und die Gründe des Verfahrens auseinandersetze“ (ebd., S. 309f.). Man suche eine solche Anleitung unter den gängigen theologischen und philologischen Kompendien allerdings vergeblich; die meisten enthielten nur Sammlungen mehr oder weniger klarer Regeln und Erfahrungssätze, wenig Hermeneutisches, keinen Überblick über das Ganze und alles nur auf die heiligen Schriften und die Werke des klassischen Altertums angewandt.

Anknüpfend an Wolf (1807) und Ast (1808) entwickelte Schleiermacher seine eigenen Auffassungen von der Hermeneutik. Er stellte zunächst fest, dass Grammatik, Kritik und Hermeneutik bei diesen beiden als vorbereitende Studien und als Hilfsinstrumente der Altertumswissenschaft verstanden und daher nur auf die Werke des klassischen Altertums angewendet würden. Da es nun aber auch eine Auslegungskunst der heiligen Schriften gebe, müsse man den Schluss ziehen, dass das Wesen der Hermeneutik offenbar nicht in der Auslegung dieser beiden Typen von Schriften liege, sondern „etwas größeres“, beiden gemeinsames und demzufolge allgemeineres sein müsse, auch wenn sie bisher nur von klassischen Philologen und philologisch arbeitenden Theologen betrieben worden sei.

Gegenüber Wolfs knappen diesbezüglichen Äußerungen in der „Darstellung der Alterthums-Wissenschaft“ machte Schleiermacher geltend, dass Hermeneutik nicht in eine wissenschaftliche Kunstlehre einerseits und einen kompendienartigen Erfahrungsschatz andererseits auseinandergezogen werden könne, die nichts miteinander zu tun hätten. Die Bestimmung des Verhältnisses beider Seiten, wie sie von Ast vorgenommen worden sei, sei praktikabler. Ast habe zwar nicht konsequent expliziert, dass Hermeneutik sich nicht aus der Natur der klassischen Werke beziehe, sondern „ihr Werk überall (treibt), wo es Schriftsteller gibt“. Wichtig war für Schleiermacher aber, dass Ast den Begriff eines Fremden, das verstanden werden soll, implizit als einen Relationsbegriff einführt: Aus einem solchen „beziehungsweisen“ Begriff von Fremdheit folge, dass die Hermeneutik weder dort anknüpfen könne, wo *alles* fremd ist, noch da, wo *nichts* fremd und das Verstehen mit dem Lesen und Hören zugleich gegeben ist, sich also ganz von selbst versteht. „Ich bin es vollkommen zufrieden, das Geschäft der Hermeneutik zwischen diesen beiden Punkten einzuschließen, aber ich gestehe auch, ich möchte dieses Gebiet gern ganz für sie in Anspruch nehmen und sagen, überall, wo es im Ausdruck der Gedanken durch die Rede für einen Vernehmenden etwas Fremdes gibt, da sei eine Aufgabe, die er nur mit Hilfe unserer Theorie lösen könne; wiewohl freilich immer nur, sofern es zwischen ihm und dem Redenden auch schon etwas Gemeinsames gibt“ (Schleiermacher 1829, S. 314).

Die Beschränkung der Hermeneutik bei Ast und Wolf auf die Arbeiten von Schriftstellern, auf in fremder Sprache und in fremdem Geiste Verfasstes sollte aufgehoben und der Anwendungsbezug der Hermeneutik auf das Gespräch, auf die unmittelbar vernommene Rede, auf das in der eigenen Sprache vorkommende Fremde erweitert werden. Denn, so Schleiermacher, wie viele hermeneutische Aufgaben gebe es nicht in Bezug auf schriftliche Aufsätze von gar nicht sehr großem geistigen Gehalt, auf Erzählungen, Erlebnisschilderungen, Briefe, Zeitungsinsertate usw.: Zwar gebe es hier auch sehr viel gemeinsames Verständnis, aber eben doch auch viel Fremdes, Nicht-Verstehen, das nicht anders als das kunstmäßig Verfasste „in Eignes“, in Verstehen verwandelt werden müsse. Hierfür zwei verschiedene Theorien und Methoden in Anschlag zu bringen, nämlich Hermeneutik in Kunstlehre und Erfahrungsschatz auseinanderfallen zu lassen, war nach Ansicht Schleiermachers nicht mehr haltbar. Er müsse betonen, dass die Hermeneutik auch nicht auf schriftstellerische Produktionen zu beschränken sei; wie oft sehe er sich im vertraulichen Gespräch mit einem Freunde mitten in hermeneutischen Operationen begriffen, um sich nicht mit einem gewöhnlichen Grade des Verstehens begnügen zu müssen, sondern den Zusammenhang der mitgeteilten Gedanken untereinander und mit den Ansichten, Urteilen und Intentionen des Freundes erforschen zu können, um nachzuspüren, warum er sich über den besprochenen Gegenstand so und nicht anders ausdrücke. Jeder mündliche und schriftliche Vortrag enthalte Fremdes und Auslegungsbedürftiges. „Ja, ich gestehe, daß ich diese Ausübung der Hermeneutik im Gebiet der Muttersprache und

im unmittelbaren Verkehr mit Menschen für einen sehr wesentlichen Teil des gebildeten Lebens halte, abgesehen von allen philologischen oder theologischen Studien“ (ebd., S. 315).

Die Ausübung der Hermeneutik im Gebiet der Muttersprache und im unmittelbaren Verkehr der Menschen als *gegebene* hermeneutische Praxis war der Ausgangspunkt der Schleiermacherschen hermeneutischen Theorie. Die Beobachtungs- und Auslegungskunst der „lebenskundigen, welterfahrenen, staatsklugen Männer“ in Bezug auf die Rede sei überhaupt nichts grundsätzlich anderes als die Auslegungskunst der Schriften; sie unterschieden sich eher im Sinne zweier verschiedener „Anwendungen derselben Kunst“ mit je unterschiedlichen Akzentuierungen. Dem Ausleger schriftlicher Werke empfahl Schleiermacher dringend, „die Auslegung des bedeutsameren Gesprächs fleißig zu üben“, denn die Art der Gedankenentwicklung aus dem „gemeinsamen Leben“ sei sehr viel reizvoller „als die einsame Betrachtung einer ganz isolierten Schrift“ – eine Überlegung, wie Schleiermacher sie für den Wissenschaftsbereich schon in den „Gelegentlichen Gedanken“ angestellt hatte. Auch die in der *Rede* zum Ausdruck kommende Gedankenreihe sei als ein Moment des gemeinsamen Lebens, „als eine mit vielen anderen auch anderer Art zusammenhängende Tat zu verstehen“ (ebd., S. 316).

Vor diesem Hintergrund ist es zu sehen, wenn Schleiermacher gegen den Ausdruck Wolfs Protest einlegte, „daß die Gedanken des Schriftstellers mit notwendiger Einsicht sollen aufgefunden werden“ (ebd., S. 317). Die Behauptung einer *notwendigen Einsicht* oder *Beweisbarkeit* einer Interpretation als alleingültig und absolut übersehe, dass ein Wort in einer gegebenen Verbindung mehr als eine bestimmte Bedeutung haben könne, dass vielmehr jegliche Interpretation relativ zum Standpunkt des Interpretierenden ausfalle. In der Hermeneutik wie auch in der Kritik blieben immer Möglichkeiten, „daß es anders gewesen sei“.

Die Ausdehnung des Anwendungskontextes der Hermeneutik über die philologische Expertise hinaus auf alle Bereiche des Nichtverstehens, auf Fremdes in der Rede, im Gespräch, in der eigenen Sprache, begründete den höheren theoretischen Allgemeinheitsgrad hermeneutischer Operationen, den Schleiermacher gegenüber ihrem Hilfsmittelcharakter für die Auslegung der heiligen Schriften und der klassischen Werke postulierte. Die Beschränkung der Hermeneutik auf die Fälle, auf die die Beweisbarkeit einer Interpretation im Sinne notwendiger Einsicht vielleicht passte, hielt er aus dem gleichen Grund für problematisch. Er fürchte, „daß man, wird die Erklärung so gestellt, andere Fälle, auf welche der Ausdruck gar nicht paßt und die ich ungern übersehen möchte, aus den Augen verlieren muß“ (ebd.). Gegenüber der Wolfschen Verhältnisbestimmung von Altertumswissenschaft und Hermeneutik, bei der diese bloß technisches Hilfsmittel war, betrachtete Schleiermacher die philologische Tätigkeit als Spezialfall hermeneutischer Praxis.

Der konzeptionelle Fortschritt, der sich für die hermeneutische Theorie durch ihre Emanzipation vom Status eines philologischen Hilfsmittels ergab, hing mit der Entstehung autonomer Texte und der Durchsetzung des Deutschen als Wissenschaftssprache eng zusammen. Allerdings unterschätzte Schleiermacher die formale Bildungsmöglichkeit, die sich aus der Tatsache der *Materialität* von Texten ergibt (vgl. dazu Keitel, Otte, Seeger 1980). Schriftliche Texte sind im Kontext des Schulunterrichts insofern ausgezeichnete formale Bildungsmittel, als sie die Wiederholung hermeneutischer Operationen auf immer höherer Stufe des Verstehens ermöglichen. Welche methodologischen Perspektiven und didaktischen Möglichkeiten sich durch die Verwendung von Lehrbüchern gerade im Sinne der formalen Bildung im Unterricht ergaben, blieb Schleiermacher offenbar verborgen. In den pädagogischen Vorlesungen von 1826 gibt es keine Hinweise in dieser Richtung.

Zusammengefasst, waren folgende Überlegungen für seine Hermeneutikauffassung zentral:

- Es gibt Kommunikationsbereiche, „täglich auf dem Markt und in den Straßen nicht nur, sondern auch in manchen Gesellschaftskreisen“ (1829, S. 309), wo man Gemeinplätze austauscht und das Verstehen sich von selbst versteht. Wo es immer schon gegeben ist, ist keine hermeneutische Operation vonnöten. Die Auslegungskunst ist nicht apriorisch.
- Es gibt keine guten Gründe dafür, die Hermeneutik auf solche Schriften zu beschränken, die in alten, fremden Sprachen verfasst sind und bei denen wie bei den biblischen Schriften der Kontext in der geschichtlichen Vergangenheit liegt, also nicht ohne Weiteres als bekannt vorausgesetzt werden kann. Ebenso wenig wie da, wo alles bekannt ist, kann die Hermeneutik da ansetzen, wo alles fremd ist: Ihr Gegenstand ist die *Beziehung* von Bekanntem und Unbekanntem, zwischen Verstehen und Nichtverstehen als integralem Bestandteil auch alltäglicher Kommunikationspraxis.
- Indem sie sich zwischen diesen beiden Polen bewegt, ist Hermeneutik ein formales Instrument in begrenzten Anwendungskontexten, analog dem „theoretischen Term“, der sich durch Anwendung in einer bestimmten Theorie definiert (vgl. Jahnke 1978, S. 91ff.): Es interessieren weder die Bedingungen der Möglichkeit von Verstehen „wenn alles schlechthin fremd wäre“ – das Nicht-Verstehen ist durch etwas Bekanntes begrenzt – noch die Fälle, in denen „das Verstehen [...] mit dem Lesen und Hören zugleich oder vielleicht divinitorisch schon vorher immer gegeben (wäre)“ (Schleiermacher 1829, S. 314). Hermeneutisches Verstehen operiert mit Bekanntem, um das Unbekannte zu erschließen, und umgekehrt wirft das Operieren mit dem Unbekannten neues Licht auf das Bekannte.

Schleiermachers Interesse an der Hermeneutik richtete sich auch auf die Schlussfolgerungen, die sich aus der hermeneutischen Praxis – ausgehend „von der einfachen Tatsache des Verstehens“ (ebd., S. 346) und der tatsächlichen Ausübung hermeneutischer Operationen – für die Theorie der Hermeneutik ergaben.

Manfred Frank, der die hermeneutischen Schriften Schleiermachers neu herausgegeben und sich darüber hinaus theoretisch mit ihnen befasst hat, schreibt, dass an der Wende zum 19. Jahrhundert „das Interesse an der Erkenntnis von Sachen und Sachverhalten [...] in den Hintergrund (tritt) zugunsten eines [...] vollkommen neuartigen Interesses an der Analyse der Bedingungen, unter denen solche Erkenntnisse überhaupt zustandekommen“; er bezeichnet diesen Umschwung als eine (der kopernikanischen Wende im Bereich der analytischen Wissenschaften vergleichbare) *transzendente Wende* im Bereich der verstehenden Wissenschaften: Nicht mehr nur die vernünftige oder poetische, „sondern jede geschichtliche und jede Lebens-Äußerung wird auf die Bedingungen hin befragt, unter denen ihr Verständnis möglich ist. Diese äußerste Ausdehnung der transzendentalen Wende auf den Bereich des Signifikanten überhaupt ist wesentlich die Leistung Friedrich Schleiermachers gewesen“ (Frank, in Schleiermacher 1977, S. 8ff.). Während in der hermeneutischen Tradition bis dahin zwei Linien zu verzeichnen gewesen seien, von denen die eine die Sprache als *Objekt des Verstehens*, die andere sie als das *Subjekt der Auslegung* angesehen habe, sei es die spezifisch neue Auffassung der Hermeneutik Schleiermachers gewesen, beide Aspekte zusammenzunehmen. Gerade die Betrachtung des semantischen Systems einer Sprache als Modell, durch das das Bewusstsein seine Auffassung von der Wirklichkeit definiert, sei jedoch bei seinen Nachfolgern, z.B. bei Dilthey wieder vernachlässigt worden. Bei Schleiermacher werde Hermeneutik als die Kunst, die Rede eines anderen richtig zu verstehen, gekennzeichnet, die „im Interpretieren fremder Rede immer zugleich auf das durch die Sprache, in der sie mitgeteilt wird, Interpretierte (zielt). Darum ist sie eine stets schon *reflektierte Erkenntnis*, ein, wie Schleiermachers Schüler August Boeckh es nennen wird, ‚Erkennen des Erkannten‘“ (ebd., S. 11).

Gerade dieser Aspekt macht jedoch meines Erachtens deutlich, dass es nicht um ein zurücktretendes Interesse an den Sachen, sondern im Gegenteil um eine methodologisch reflektiertere und bewusstere Hinwendung des Interesses und der Erkenntnis auf die Sachen im Sinne einer Klärung des Stellenwerts ging, den der soziale Kontext und Standort des Interpretierenden für die Interpretation und Erkenntnis von Sachen und Sachverhalten haben. Erkenntnis- und Interpretationstätigkeit wurde nun als immer schon sozial vermittelte begriffen. Ebenso gut wie von einer transzendentalen Wende kann man insofern von einer pragmatischen Wende als dem Charakteristikum der Schleiermacherschen Hermeneutikauffassung sprechen.

Die logische Grundfigur der Hermeneutik erstreckte sich generell auf das Theorieverständnis Schleiermachers bzw. auf sein Verständnis von der Theorie-Praxis-Relation. Wenn die Theorie anwendbar sein sollte – und in ihrer Anwendbarkeit bestand nach Meinung Schleiermachers, neben ihrer notwendigen Übereinstimmung mit der „Idee des Guten“, das primäre Kriterium ihrer Begründung und der Bewährung ihres Wahrheitsgehalts (vgl. Schleiermacher 1820/21, S. 516ff.) –, dann musste sie an das Gegebene anknüpfen, analog der hermeneutischen Figur: durch etwas Bekanntes begrenzt sein. Dieses Gegebene lieferte ihr den (materialen) Gegenstand, der seinerseits durch den praktischen Prozess der Anwendung der auf seiner Grundlage gewonnenen Theorie verändert wurde usw.

Mit der gleichen Maßgabe, dass jede Konstruktion notwendig an das Gegebene anknüpfen müsse, hieß es im Zusammenhang der Frage nach dem ethischen Ziel der Erziehung:

„Die Frage aber, wohin die Erziehung den Zögling abzuliefern habe, ist leicht zu beantworten. Auf diese Weise setzen wir uns in einen bestimmten Zustand menschlicher Dinge hinein; dies läßt sich nicht ändern; es ist aber auch das einzig richtige, an einem bestehenden Zustand anzuknüpfen, wenn es nur auf sittliche Weise geschieht; und jede Erziehung, die von diesem Gesichtspunkt ausgeht, wird besser sein als diejenige, die auf bestehende Zustände durchaus keine Rücksicht nimmt. Dazu sind nun auch jedesmal die Erziehungsmittel durch einen gegebenen Zustand bestimmt“ (ebd., S. 504). Erst bei einer solchen Vorgehensweise würde sich der Zustand der menschlichen Dinge unter anderem auch mit Hilfe der Erziehung ändern lassen.

Ein hermeneutischer Zirkel war auch in Schleiermachers Begriff der Kunst enthalten: „Ist doch überhaupt auf jedem Gebiete, das Kunst heißt im engeren Sinne, die Praxis viel älter als die Theorie, so daß man nicht einmal sagen kann, die Praxis bekomme ihren bestimmten Charakter erst mit der Theorie. Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere“ (1826, S. 11).

Er erstreckte sich damit auch auf das Verhältnis der Theorie zur Praxis: „Was wir Theorie zu nennen pflegen bezieht sich immer auf eine Praxis; es ist dies unter uns herrschender Sprachgebrauch, und nur wunderliche Leute reden von theoretischen Wissenschaften. Wie verhält sich nun die Theorie zur Praxis? Die Praxis als das Erfahrungsmäßige ist immer eher, und die Theorie folgt derselben erst, wenn man einsieht, daß das eine gut, das andere schlecht geraten sei, und wenn man überlegt, wie man dazu gekommen sei dies oder jenes gerade so zu machen und nicht anders. Ehe also die Theorie entsteht, setzt man voraus, daß es im Menschen etwas gebe, was die Praxis bewirke. Die Praxis geht nicht aus der Theorie hervor. Dies findet sich bei allen Künsten; Menschenbildung ist aber auch eine Kunst. Durch die vollkommenste Theorie wird nie jemand ein Maler, ein Dichter werden. Es ist eigentlich nicht nötig, daß die Theorie die Formel für die Anwendung in sich enthalte, sondern sogar nicht einmal möglich. Wo aber dieses Verhältnis eintritt, daß mit der Theorie die Regel für die Anwendung gegeben und durch die Theorie alles für die Praxis vorgeschrieben wird, so daß man gar nicht fehlen kann: da ist auch nur auf mechanische Fertigkeit gerechnet, und die Theorie

hört eigentlich auf Theorie zu sein. Diejenige Praxis ist eine Kunst, in der die richtige Anwendung der Theorie nur von dem gemacht werden kann, der die *facultas* zur Praxis hat, die Produktivität“ (1820/21, S. 516).

Und damit schließt sich der Kreis: Im Zusammenhang der lehrplantheoretischen Auffassungen Schleiermachers hatte der Sprachunterricht in der Schule die Funktion, dem einzelnen die Urteilskraft, die „Fakultas zur Praxis“ zu verschaffen, die ihn in die Lage versetzen würde, seine soziale Lebenspraxis bewusster gestalten, reflektieren und „kunstmäßig“ verbessern zu können. Durch Unterricht und Erziehung in der Schule sollte Sprache – ohne pädagogische Verallgemeinerung eher nur implizites Moment der empirischen Lebenspraxis des einzelnen – zum begrifflich-konstruktiven Moment transformiert werden. Konstruktivität und Verallgemeinerungspotential wiederum konnte sie nur dann haben, wenn sie auch Moment der vorfindlichen Lebenspraxis war. Wenn dies nicht der Fall war, wenn also schlechthin alles konstruiert werden musste und nichts als gegeben vorausgesetzt werden konnte, dann hatte sie auch keine praktische Funktion. Mit dem Kriterium der lebenspraktischen Anwendbarkeit (außerhalb der Schule) stand und fiel nach Auffassung Schleiermachers zugleich die Sinnhaftigkeit von Sprache als Bildungsmittel.

So schrieb er im Hinblick auf den altsprachlichen Unterricht im Votum zu Süverns Vorentwurf des Normalplans: „Ich will mich nicht auf die Erfahrung berufen, wie bald diejenigen, welche aus den mittleren Klassen unserer Gymnasien oder aus unseren höheren Bürgerschulen zu anderen Geschäften übergehen, allen Umgang mit dem Altertum aufgeben, wie dieser Teil ihres Unterrichts ihnen allmählich ganz abstirbt, und was davon wirklich zurückbleibt, nur auf einer solchen Kenntnis von den Sitten, Begebenheiten und Personen des Altertums beruht, wie sie sie auch durch Gebrauch der Übersetzungen und durch einen zweckmäßigen Geschichtsunterricht hätten erwerben können. Denn man könnte sagen, dies rühre nur her von dem bisherigen mangelhaften Zustand unserer Schulen. Sondern ich behaupte, wenn auch in den unteren und mittleren Klassen des Gymnasiums alles erreicht wird, was der Entwurf § 14 für die beiden unteren Stufen vorschreibt, und wenn sich unsere niederen und höheren Bürgerschulen diesem Ziel auch so sehr nähern, als es möglich sein wird, nachdem diesen Gegenständen ein beträchtlicher Teil der Zeit (§ 27) entzogen ist, dennoch nur derselbe Erfolg eintreten muß, weil noch keine Leichtigkeit erworben ist, sich mit den Werken der Alten allein und ohne Unterstützung zu beschäftigen, und auch keine so große Lust daran, daß sie den nachteiligen Einwirkungen eines immer weiter von diesen Gegenständen abführenden Lebens widerstehen könnte. Der Einfluß dieses Bildungsmittels verringert sich also, vom Austritt aus der Schule an zu rechnen, täglich, und was dadurch wirklich im Gemüt bewirkt war, geht eben deshalb allmählich verloren“ (Schleiermacher 1814a, S. 147f.).

Seinen eigentlichen Stellenwert erhielt der altsprachliche Unterricht nach Ansicht Schleiermachers erst dann, wenn er – was erst auf der gymnasialen Oberstufe der Fall sein konnte – als „komparativer Sprachunterricht“ zu behandeln war (vgl. 1814a, S. 148 und 1826, S. 321ff.). Die alten Sprachen konnten demzufolge für alle diejenigen Schüler als sinnvolle formale Bildungsmittel gelten, in deren späterer Lebens- und Berufspraxis sie auch materialiter von Bedeutung blieben. Das galt für alle, die sich später staatlich-administrativen Leitungstätigkeiten oder sonstigen Berufen in den Bereichen des ideologischen Überbaus der Gesellschaft widmen bzw. von maßgeblichem Einfluss auf das gesellige Leben und die öffentliche Meinung sein würden (vgl. Schleiermacher 1814a, S. 146ff., 1826, S. 319ff.). Die formalbildende Wirksamkeit der alten Sprachen war nach Ansicht Schleiermachers also nicht unbedingt auf diejenigen Schüler beschränkt, die später tatsächlich studieren und anschließend höhere Staatsbeamte werden würden. Er erhoffte sich vielmehr, dass sich die Kenntnis der alten

Sprachen im Zuge des gesellschaftlichen Fortschritts auf alle erstrecken würde, die in den bürgerlichen Verhältnissen leitende Funktionen innehatten:

„Die Kenntnis der alten Sprachen in einem solchen Umfange, in welchem allein sie wahre, durchgreifende Bildungsmittel sind, gehört nach meiner Überzeugung für alle diejenigen wesentlich, welche in einem gewissen Sinne über der Nationalität stehen, also die gesamte Bildung des Volkes in seinem Zusammensein mit andern und in seiner Abhängigkeit von früheren Zeitaltern auffassen und verstehen sollen. Dies sollen aber alle diejenigen, welche leitend in die öffentlichen Angelegenheiten eingreifen. Insofern nun dieses nur die höheren Staatsbeamten sind und für diese, wenn sie sich auch nicht auf den höheren wissenschaftlichen Standpunkt wirklich erheben, den die Universität eigentlich ausbilden soll, dennoch der Durchgang durch die Universität eine notwendige Form bleibt, so ist jener Satz vollkommen richtig. Bedenkt man aber, daß auch jetzt schon einzelne Personen aus den höheren Volksklassen auch außerhalb des Staatsdienstes in geselligen Verhältnissen oder durch die öffentliche Meinung einen bedeutenden Einfluß ausüben und daß dies vielleicht künftig in der bestimmten Form einer Repräsentation [des Volkes in der Regierung nach dem Vorbild der französischen Revolution] geschehen kann: so wird es höchst wünschenswert, daß recht viele, die auch nicht, was man nennt, studieren wollen, dennoch unsern Gymnasialkurs in seiner ganzen Strenge durchmachen möchten“ (Schleiermacher 1814a, S. 148).

Der Kreis der Abiturienten, für die sich die formale Bildung an den alten Sprachen auszahlen würde, wurde damit über den begrenzten Kreis der künftigen Staatsbeamten hinaus auf den bürgerlichen „Mittelstand“ als die die ökonomische Produktion leitende Klasse ausgedehnt.

Für die Entwicklung eines Lehrplans, der die Institutionalisierung von *Allgemeinbildung* mit vorantreiben sollte, beinhaltete dieses Konzept der Beziehungen von sprachlicher Formalisierung und gesellschaftlichem Praxisbezug der Bildung einen unverzichtbaren Schritt. Denn die klassische neuhumanistische Auffassung des Verhältnisses von Formalisierung und Anwendbarkeit des Wissens als alleiniges Konzept wäre auf mehreren Ebenen bei ihrer Implementation in die Schulwirklichkeit gescheitert. Erst durch die Verbindung des Konzepts einer formalen Bildung durch Sprache mit einem bestimmten Konzept sozialer Differenzierung, wie sie mit Schleiermachers hermeneutischen Auffassungen eröffnet wurde, ergaben sich bei den gegebenen sozialstrukturellen Bedingungen realistische Möglichkeiten der Umsetzung der Allgemeinbildungskonzeption ins Schulwesen.

Dreigliedrigkeit der Schulstruktur – Das Verwissenschaftlichungskonzept der pädagogischen Vorlesungen (1826)

In Schleiermachers pädagogischen Vorlesungen von 1826 wurde die Konzeption des deutschen Sprachunterrichts in eine dreigliedrige Schulstruktur übertragen. Dabei wurde an die Existenz von Volksschulen, Bürgerschulen und Gymnasien als organisatorische Struktur des Schulwesens angeschlossen, und zugleich wurde die gesamte Konstruktivität, das theoretisch-instrumentelle Begriffspotential der Vorlesungen, soweit es sich auf die schulische Erziehungsperiode bezog, auf diese Dreigliedrigkeit gerichtet. Will sagen: mit der dreigliedrigen Schulstruktur lag nicht nur die sich herausbildende Organisationsform der Bildung vor, sondern zugleich die, auf die Schleiermacher seine Überlegungen zur Verbesserung und Weiterentwicklung richtete.

Mit der fortschreitenden Institutionalisierung dreier voneinander getrennter Schulformen des Allgemeinbildungssystems kristallisierte sich die organisatorische Ausgrenzung der Frühabgänger aus den Gymnasien heraus, die Schleiermacher bereits im Votum zu Süverns Lehrplanentwurf als wünschenswert bezeichnet hatte:

„Der Zögling also, der nur die Bildung der allgemeinen Stadtschule erhalten soll, diese aber auf den unteren Klassen des Gymnasiums empfängt, wird früher, als zu wünschen ist, und minder reif in sein Berufsleben übergehen. Der Gymnasiast hingegen, der die erste Bildungsstufe auf einer allgemeinen Stadtschule vollendet, wird hinter seinen Altersgenossen in Absicht auf den Unterricht auf eine ungünstige Art zurückbleiben. Wenn erstere Vermischung der äußeren Verhältnisse wegen nicht immer zu vermeiden ist, ohnerachtet unsere Gymnasien sehr darunter leiden: so wäre wenigstens zu wünschen, daß man auf indirekte Weise die erste zu verhindern und möglichst dahin zu wirken suchte, daß nicht die unteren Klassen der Gymnasien von solchen überfüllt würden, die gleich von ihnen in die Gewerbe übergehen; sondern daß für diese auch in den Städten, wo Gymnasien sind, mehr abgesonderte niedere und höhere Bürgerschulen beständen. – Aber auch die Form des Unterrichts darf doch nicht dieselbe sein. In der Elementarschule, über die sich dem Geiste nach die niedere Stadtschule nur wenig erhebt, ist alles Tradition, Empirie; Fertigkeiten des Sinnes und der Ausübung sollen ausgebildet werden; nur die lückenlos fortschreitende Tätigkeit, durch welche dieses am zweckmäßigsten geschieht, gibt einen Schein von wissenschaftlicher Form. In der Stadtschule, in ihrer größeren Vollkommenheit betrachtet, nähert sich alles mehr dem Charakter der Kunst, indem alles auf Beobachtung, ja gewissermaßen Erfindung, und auf Darstellung ausgeht. Indem hierzu ein mannigfaltigerer Schematismus gehört und umfassendere Kombinationen, so tritt auch die wissenschaftliche Form gewissermaßen ein, aber nur als Mittel. Auf dem Gymnasium hingegen, ohnerachtet auch dieses sich des Philosophischen und Spekultativen, welches die Prinzipien der wissenschaftlichen Form in sich begreift, ganz enthält, ist doch die wissenschaftliche Form selbst gegeben, nicht nur ihr Schein, und sie wird als Zweck ausgebildet, nicht nur als Mittel“ (Schleiermacher 1814a, S. 150f.).

Der Vermutung Wenigers und Schulzes (vgl. 1957, Bd. 2, S. 237), wonach Volksschule, Stadtschule und Gymnasium demgegenüber in den Vorlesungen von 1826 aufeinander aufbauen sollten, nicht wie hier als grundständige Formen gedacht waren, lässt sich nicht ohne Weiteres zustimmen. Denn die Probleme, die sich aus der Dreigliedrigkeit ergaben, vor allem was die Möglichkeit einer Durchlässigkeit der Volksschule nach oben und eine tatsächliche Parallelität der Schulstufen der drei Formen anlangte, wurden in den pädagogischen Vorlesungen aus einer Perspektive heraus beurteilt, die auf der Grundlage der damaligen materiellen Verhältnisse zustande kam, für uns heute jedoch nicht mehr unmittelbar nachvollziehbar ist. Bestimmte Probleme, die sich inzwischen aus der Dreigliedrigkeit ergeben haben, standen damals überhaupt noch nicht zur Diskussion. Schleiermacher selbst äußerte sich in der Frage der Durchlässigkeit widersprüchlich, war aber sicherlich vom Gedanken an eine Einheitsschule als aufhebende Regel- und Pflichtschule weit entfernt.

In den pädagogischen Vorlesungen ergab sich in Verbindung mit dem hermeneutischen Zirkel eine Maxime, die als *der* lehrplantheoretische Grundsatz Schleiermachers schlechthin anzusehen ist: „Als Basis, als Grundkanon stellen wir dieses auf. Wir haben bei der Konstruktion von jedem Punkte aus schon immer auf das Ende der Erziehung hingesehen. Alle Kenntnisse, die wir mitteilen, alle Fertigkeiten, die wir üben können, sind nur etwas Wirklichgewordenes, wenn sie im gemeinsamen Leben ein Wirksames bleiben. Was aber am Endpunkt der Erziehung aufhört, Einfluß zu üben, und nur in der Periode der Erziehung, insofern diese

nur ein Mittel ist zu dem weiteren Leben, seine Geltung hat, das ist nicht ein wirklich Erreichtes; es ist dann in Beziehung auf das ganze Leben nur ein Schein“ (Schleiermacher 1826, S. 245).

Dieser „Grundkanon“ beinhaltet die Erkenntnis, dass – ebenso wie Theorie nur bezogen auf die Praxis wirksam werden kann, die sie hervorgebracht hat – eine Verwissenschaftlichung der Praxis durch Bildung nur in dem Maße möglich ist, wie die Praxis selbst schon verwissenschaftlicht ist. Dies implizierte unter anderem, dass die Anwendbarkeit und Praxisrelevanz der Bildung ein eigenständiges Problem darstellt. Im Hinblick auf das mögliche Tempo der Verwissenschaftlichung und Vergesellschaftung der Praxis durch Bildung ergab sich hieraus die divergierende Perspektive, die Schleiermacher im Vergleich mit Humboldt veranschlagte, wenn er die Sinnhaftigkeit der alten Sprachen als Bildungsmittel schlechthin bestritt.

Bildete nun Sprachbeherrschung als angestrebtes Resultat allgemeiner Bildung quasi die Theorie in Bezug auf jene Praxis, die verwissenschaftlicht werden soll, so war es in gewisser Weise zwangsläufig, dass die zu verwissenschaftlichende Praxis in Strukturen des Überbaus gesehen wurde. Dies spezifizierte Schleiermacher in den pädagogischen Vorlesungen durch die Beziehung zwischen „Regierenden und Regierten“: Ob ein Wissensbereich als Gegenstand begrifflicher Verallgemeinerung in die jeweilige Schulform aufgenommen werden konnte, hing demzufolge von der Entscheidung der Frage ab, ob er für die künftige soziale Stellung der Schüler als Regierende oder als Regierte relevant bleiben und welcher dieser Kategorien die Schüler angehören würden. Schleiermacher verfuhr dabei so, dass er Volksschule, Bürgerschule und Gymnasium nacheinander abhandelte und in Bezug auf jede einzelne dieser drei Schulformen die Frage vorlegte, welche Gegenstände als Unterrichtsfächer jeweils in Betracht kämen.

Volksschule

Das erbrachte für die Volksschule folgenden Gang der Argumentation: Hauptaufgabe der Volksschule sei es, die Jugend „für ihren Kreis“, d.h. für den Kreis der Regierten, „zu verständigen Menschen zu bilden“ (Schleiermacher 1826, S. 247). Dies werde selbst die politische Opposition gegen die Steigerung der Volksschule nicht leugnen können. Es frage sich, mit welchen Mitteln diese Bildung betrieben werden könne. Im nächsten Schritt wurden dann der Reihe nach die in Frage kommenden Wissensgebiete behandelt; für die Volksschule waren das zunächst „Schreiben und Lesen“. Dazu Schleiermacher: „Wenn wir doch einen Unterschied annehmen zwischen den Regierenden und den Regierten, den ersten aber die höhere wissenschaftliche Bildung ausschließlich zuschreiben, gehört es zum eigentlichen Charakter der regierten Klasse, daß sie für den allgemeinen literarischen Verkehr völlig Null sei, oder nicht? Die Antwort ist eigentlich schon gegeben, und zwar wiewohl hier der erste Punkt der Opposition ist, so, daß sich darüber gar nicht mehr streiten läßt. Das Literarische ist seinen ersten Elementen nach in die allgemeinen bürgerlichen Requisite übergegangen; jeder, der nicht lesen und schreiben kann, bedarf im bürgerlichen Verkehr immer eines Vormundes und Vertreters, hat also nicht den vollständigen Genuß seiner persönlichen Selbständigkeit. Durch diese Einrichtung ist die Frage schon entschieden, wenn auch auf eine Weise, über die wir hier nicht urteilen können. Es ist seit längerer Zeit schon ein Thermometer, die Bildung des Volkes zu schätzen nach dem, wieviel lesen und schreiben können. Ist aber nun einmal das Minimum gegeben, so läßt sich dies nicht mehr festhalten und umgrenzen. Wenn wir noch dazunehmen, daß die Erhaltung der Familie an ein Gewerbe gebunden ist, und jeder in der Familie mittelbar oder unmittelbar an dem allgemeinen Verkehr teil hat, so wird auch hier-

durch nicht nur das elementarische Lesen und Schreiben, sondern der literarische Verkehr überhaupt auch dem Volke vindiziert. Der allgemeine Verkehr ruht größtenteils auf der Schrift und ist durch diese bedingt; es muß demnach die Fähigkeit, mittels der Schrift an dem allgemeinen Verkehr teilzunehmen, die *conditio sine qua non* für die Ausbildung des praktischen Verstandes sein“ (ebd., S. 247f.).

Als nächstes standen die alten und modernen Fremdsprachen zur Debatte: „Wir haben hier keinen anderen Punkt, von dem wir ausgehen können, als den relativen Gegensatz zwischen Regierten und Regierenden“ (S. 248). Sämtliche Fremdsprachen wurden aus der Volksschule ausgeschlossen, da die Volksschüler „nicht für die regierenden Klassen gebildet werden“. Der Grad der Verflechtung der Gewerbe mit dem Ausland sei zwar hoch, jedoch blieben die Volksschulabsolventen zumeist an ihre Heimat und ihren Wohnsitz gebunden. Auch die Frage, ob nicht die vergleichende Zusammenstellung der Sprachen der Ausbildung des praktischen Verstandes dienlich sein könne, müsse abschlägig beantwortet werden, denn die Prinzipien der Vergleichung der Sprachen lägen nur in der Wissenschaft selbst, „und die Wissenschaft ist es nicht, was wir als Ziel der Volksbildung aufzustellen irgendwie berechtigt wären“ (S. 249). Zur Sprache gebracht wurden in dieser Weise für die Volksschule die Fächer Geschichte, Geographie, Mathematik, Naturkunde (Naturgeschichte und Physik) und schließlich – im beschriebenen Sinne – der deutsche Sprachunterricht. Außerdem wurden Gymnastikunterricht sowie Gesang- und Zeichenlehre aufgenommen, eigentlicher Kunstunterricht jedoch abgelehnt: „Wir sagten, das Volk soll keinen Anteil an der Wissenschaft haben. Haben wir nun hinreichende Gründe für diese Parallele, so daß wir auch die Kunst aus dieser Region ausschließen können? Wir haben keinen anderen Anknüpfungspunkt als unseren Gegensatz zwischen den Regierenden und Regierten. Wenn wir auf das Gesamtleben sehen, so ist deutlich, daß die Kunst ein regierendes Prinzip ist; sowie sie in das öffentliche Leben eintritt, übt sie auch einen psychagogischen Einfluß aus. Wenn die Kunst von einem anderen Prinzip regiert wird, aufhört, ein Regierendes zu sein, so wird sie verderbt, sie entartet. Die wirklich hervorbringenden Künstler gehören zu den Leitern des Volkes. [...] So kann denn das Volk, insofern es regiert wird, an der eigentlich künstlerischen Produktion keinen Anteil haben. Wer daran teilhat, erhebt sich schon aus der eigentlich regierten Klasse zu der regierenden“ (S. 260). Da ein solcher Aufstieg nicht aktiv verhindert werden sollte, sollten Gesang- und Zeichenlehre in den volksschulischen Fächerkanon aufgenommen werden.

Bürgerschule

Deutlicher noch trat Schleiermachers Konzept sozialer Differenzierung in seiner Funktionsbestimmung der Bürgerschule (Realschule) hervor. Für die Herausbildung der Hegemonie des Bürgertums war dabei wichtig, dass – ähnlich wie in Humboldts Königsberger und Litauischen Schulplänen der „Tischler“ – die Kategorie des „Handwerkers“ das Modell abgab. Mit anderen Worten, die Schulstruktur musste flexibel genug angelegt sein, um dem gerecht werden zu können, dass zum Beispiel ein künftiger Tischler im Prinzip sowohl zum Besitzer einer Möbelfabrik als auch zum Arbeiter darin werden könnte. Dabei kam eine solche Differenzierung *im allgemeinbildenden Schulwesen* nur im Hinblick auf den damit verbundenen Anteil an der Leitung der gesellschaftlichen Verhältnisse in Betracht: „Wir gehen auf die obige allgemeine Einteilung der Bestimmung der Jugend zurück; die einen gehen in ihrem späteren Leben in die Region der Leitenden über, die anderen sind und bleiben überwiegend Geleitete. Wenn nun letztere in der Volksschule gebildet werden, erstere in den höheren Anstalten; und wenn wir demnach die Bildung der Jugend, welche Anteil an dem Regieren erhalten wird, im

Fortgange unserer Untersuchung in das Auge zu fassen haben, so ist doch nicht nur das Regieren selbst ein verschiedenes und enthält eine Menge von Stufen, sondern die von uns noch zu berücksichtigende Masse ist auch zu groß, als daß für sie die Bildung eine gleiche sein könnte“ (Schleiermacher 1826, S. 287). Außer Betracht blieben deshalb – zunächst – die, die später „auf dem höchsten geschichtlichen Standpunkt stehen“ und durch die Mitteilung der Wissenschaft „im Besitz der leitenden Prinzipien“ sein würden, d.h. die späterhin Regierenden im engeren Sinne. Sie wurden erst im Zusammenhang mit gymnasialer und Universitätsbildung näher betrachtet.

Zwischen ihnen und „den durch die Volksschule gebildeten Ackers- und Gewerbsleuten“ liege jedoch noch eine bedeutende Masse in der Mitte. Es gebe nämlich abgesehen von dem eigentlichen Regieren – d.h. der Staatsadministration – „eine große Klasse, die einen bedeutenden Einfluß auf eine große Zahl anderer Menschen ausübt, dadurch vorzüglich, daß sie zwar Geschäfte und Gewerbe, aber in größerem Stil und mit größerem Aufwand von Kräften treibt und viele mechanische Arbeiter beschäftigt und beaufsichtigt, also ein Regiment zu führen hat“ (ebd., S. 288). Hierbei spielte es keine Rolle, welche stofflich-produktiven Fertigkeiten der spezielle Zweig der ökonomischen Produktion eventuell erfordern würde – das beträfe die gewerbliche Spezialbildung. Ausschlaggebend war vielmehr, dass wegen des Handelsverkehrs „ein solches Geschäftsleben Anknüpfungspunkte an die außerhalb des Staates liegenden Verhältnisse“ darböte, weshalb hier, auf der Bürgerschule, auch andere Bildungselemente erforderlich seien.

Mit der Vergesellschaftung der ideologischen Leitungsfunktion in die ökonomische Basis hinein war darüber hinaus die Konsequenz verbunden, dass die Bildung einen differenzierenden Stellenwert gegenüber den in der ökonomischen Produktion produzierend Tätigen erhalten müsse: „Es läßt sich auch schwer durchführen, wenn ein solcher Einfluß, wie der eines Fabrikherrn auf seine Arbeiter, nicht auf der Differenz der Bildung beruht; denn bloße Abhängigkeit von Privatverhältnissen kann nicht auf eine ruhige und heitere Weise ertragen werden; es wird immer Zwang oder Willkür sich geltend machen, wenn nicht ein Unterschied der Bildung das ganze Verhältnis auf eine natürliche Weise gestaltet“ (ebd.). Anders als die Leibeigenen von den Feudalherren sollten die Arbeiter von den Fabrikbesitzern nicht persönlich abhängig sein, wie hier mit dem Terminus der „Privatverhältnisse“ gemeint war. Die Differenz der Bildung sollte dazu beitragen, vormalige persönliche Abhängigkeiten in gesellschaftliche Verhältnisse zu verwandeln.

Die Behandlungsweise der Gegenstände des Unterrichts sollte gegenüber der Volksschule den fragmentarischen Charakter verlieren und sich mehr der wissenschaftlichen Form annähern. Ob und inwieweit es sinnvoll sein könnte, den Unterricht in der Bürgerschule am Vorbild der eigentlich wissenschaftlichen Bildung auszurichten, machte Schleiermacher davon abhängig, ob die in der Bürgerschule Gebildeten als Staatsbürger an der „Leitung der Kommune“ teilnahmen. War dies nicht der Fall, so wäre es auch nicht zu befürworten, die Bildung näher an das eigentlich wissenschaftliche Gebiet heranzuführen, weil dann ein Missverhältnis zwischen der schulischen Vorbereitungszeit und dem späteren Leben entstünde. Je mehr es dagegen der Fall sei und auch für wünschenswert gehalten werde, dass alle, die künftig in irgendeiner Form an der Regierung teilhaben würden, wenigstens der Form nach eine wissenschaftliche Laufbahn durchmachten, umso notwendiger sei es, „insofern auch die Gewerbetreibenden an der Leitung Anteil haben können, auch diesen die wissenschaftlichen Prinzipien mitzuteilen, damit sie ohne Schwierigkeiten in die leitende Klasse übergehen können. Die Organisation der Bürgerschule und ihre Abgrenzung in Beziehung auf die Volksschule und Gelehrtenschule ist also von politischen Verhältnissen abhängig“ (ebd., S. 289).

Diese Überlegungen ergaben sich wiederum direkt aus seiner eingangs genannten lehrplantheoretischen Maxime, und Schleiermacher führte seinen „Grundkanon“ hier auch erneut an. Je größer die Disparitäten zwischen Form und Zuschnitt der Bildung auf der einen und dem im späteren Leben Vorkommenden auf der anderen Seite seien, desto mehr werde sich auch im Leben Totes finden. Je mehr die Bildung ihrem ganzen Typus nach nur auf die *bestehenden* Verhältnisse zugeschnitten werde, desto mehr werde „die Erweiterung der bürgerlichen Verhältnisse und die Annäherung der verschiedenen Klassen der Bürger erschwert“ (S. 290). Infolge einer Tradierung des früheren Bildungstypus sei vorzugsweise der Unterricht in den alten Sprachen in einer solchen Allgemeinheit an den Schulen betrieben worden, dass diese zum Teil selbst bis in die städtischen Volksschulen gedrungen seien. Demgegenüber habe man die Naturwissenschaften, die den Gewerben zugrunde lägen, ausgeschlossen und in das Gebiet der technischen Bildung verwiesen.

„Was ist daraus entstanden? Ein zwiefacher Nachteil. Einmal. Der Unterrichtsstoff ist zum Teil hernach für die Jugend ein Totes geworden. Man hat zwar gesagt, der Unterricht in den alten Sprachen sei vorgezogen wegen der größeren formalen Kraft; die auf diesem Grunde beruhende geistige Entwicklung sei eine bleibende, wenn auch der Stoff späterhin im Leben nicht mehr gebraucht würde. Dies Prinzip hat man jedoch erst untergelegt, und auch dann nicht konsequent danach gehandelt. Wir haben dagegen schon den Kanon geltend gemacht, daß man keinen Stoff der Bildung zum Grunde legen dürfe, der hernach im Leben wieder ganz und gar verschwindet. – Zweitens. Eine niedrige Entwicklungsstufe der Gewerbe war die natürliche Folge der unangemessenen Schulbildung. Wenn an der formalen Bildung in den Schulen diejenigen Gegenstände, mit denen die Jugend nach der Schule beschäftigt wird, gar keinen Teil haben, so müssen ihnen die zu den Gewerben notwendigen Kenntnisse rein empirisch, ganz ohne Zusammenhang mit der allgemeinen, wenn auch nur praktischen Einsicht in die Natur der Dinge, vollkommen vereinzelt, von denjenigen mitgeteilt werden, die an der allgemeinen Bildung keinen Teil nehmen. Es ist dann eine Geschäftstradition im Kreise der mechanischen Arbeiter“ (ebd.). Eine Tradierung rein empirisch-mechanischer Kenntnisse galt es gerade hier zu überwinden.

Die rein „mechanischen Fertigkeiten“ waren von Schleiermacher schon in der Zöllner-Rezension als Gegenbild einer Verwissenschaftlichung durch Allgemeinbildung bezeichnet worden. Hier trat nun die gesellschaftspolitische Bezugsdimension seiner bildungstheoretischen Auffassungen, vor allem im Hinblick auf den Kreis der sozialen Adressaten, insgesamt schärfer hervor. Die Bildung des gewerbetreibenden „Mittelstandes“ lag Schleiermacher am meisten am Herzen. Dass diese bisher so vernachlässigt worden sei, erklärte er damit, dass man nach der Reformation dasjenige „als allgemeine menschliche Bildung aufstellen wollte, woraus die Reformation ihren ersten Ursprung genommen“ habe, und außerdem habe es eine große Sorglosigkeit „in Beziehung auf die materielle Entwicklung des Volkes hinsichtlich der Gewerbe“ (ebd.) gegeben. Diese Sorglosigkeit sei eine Bewusstlosigkeit über die Gesamtaufgabe der pädagogischen Tätigkeit gewesen, die mit dem niedergedrückten Zustand zusammengehangen habe, in dem sich die Gewerbetreibenden aufgrund der politischen Verhältnisse noch befunden hätten. Man habe es damals ganz dem Zufall überlassen, ob sich ein umfassenderes Gewerbsleben und eine höhere Gewerbstätigkeit aus dem mechanischen Gewerbsleben entwickeln würde. Und als sich schließlich neue Kräfte entwickelt hätten, habe man diese nicht „alsbald in die Bahn einer gesunden pädagogischen Entwicklung“ geführt, denn das bloß mechanische, in den engsten Grenzen umschlossene Gewerbetreiben sei für diejenigen, die im Besitz der leitenden Prinzipien waren, ohne Interesse gewesen.

Der heutige Zustand sei also ein unvollkommener, und die alten Sprachen ausschließlich und für alle in gleicher Weise zur Grundlage „der allgemein menschlichen und gesellschaftlichen Bildung“ zu legen, sei ein dem Leben nicht angemessener Bildungstypus. Die Gründe für die Beibehaltung der alten Sprachen als allgemeine Bildungsmittel seien heute nicht mehr gegeben, und auch die Begründung, dass sie der geeignetste Stoff für die allgemeine Bildung seien, habe sich in der Erfahrung nicht bewährt: „Eine Veränderung des Bildungstypus ist in jeder Weise indiziert“ (S. 291).

„Zur Begründung dieses Urteils fügen wir dieses hinzu. Was kann wohl dadurch gewonnen werden, wenn die eine oder die andere der alten Sprachen in den niederen sogenannten lateinischen Schulen getrieben wird? Man bringt es gewöhnlich doch nur bis zur Einübung der grammatischen Elemente. Der Erfolg davon ist ein sehr geringer; das Materiale anzuwenden, gibt es hernach keine Gelegenheit. In formaler Beziehung wäre der Nutzen die Kenntnis des Baues der Sprache, des Zusammenhanges des Grammatischen und Logischen. Freilich ist dies der Grund aller formalen Bildung; wenn man aber Rechenschaft geben sollte, weshalb in dieser Rücksicht eine alte Sprache vor der Muttersprache den Vorzug habe, so möchte man diese wohl schuldig bleiben. Man kann sagen, eine Sprache, welche so der Typus vieler anderer geworden ist wie die griechische, oder so leicht in ihren Grundsätzen zu übersehen wie die lateinische, müsse freilich den Vorzug haben vor einer solchen, die wie die unsrige zwiefachen Ursprungs ist, deren Gesetze also schwer zu durchschauen sind. Ob aber bei dem Umfange, in welchem diese Sprachen in jenen Schulen getrieben werden, der mögliche Nutzen gezogen werden kann, das steht sehr dahin. Die innere Verschiedenheit des Sprachbaues, der Einfluß derselben auf die Präzision des Ausdruckes, nehmen die Schüler erst wahr bei einer großen Tüchtigkeit im Gebrauch der Sprache selbst, bei der Vergleichung und Übertragung in andere Sprachen. Dahin gelangt man nicht, wo die Sprachen ein Beiwerk sind. In den mittleren Schulen möge man die lateinische Sprache weglassen, dagegen die Muttersprache ernstlicher treiben und damit die Mathematik verbinden, dann wird man hinsichtlich der formalen Bildung mehr erreichen, als bisher möglich war“ (1826, S. 291f.). – Die Begründung dieser Auffassung stammte aus dem Kontext der Lehrplanarbeit fünfzehn Jahre zuvor und findet sich fast wörtlich in der Stellungnahme zum Lehrplan von 1814 wieder.

Schleiermacher stellte die Gegenstände des Unterrichts der Bürgerschule nicht wie bei der Volksschule mit den Begriffen Rezeptivität und Spontaneität einander gegenüber, sondern unterschied hier „formale“ und „materiale“ Unterrichtsgegenstände. Zu jenen rechnete er Mathematik und Sprachunterricht, zu diesen Geschichte und Geographie sowie die Naturkunde, wobei als deren Bestandteile auf der Bürgerschule die Physik und die Chemie von besonderer Bedeutung seien. Dazu sollten die modernen Fremdsprachen aufgenommen werden, „natürlich nur der Nationen, welche im unmittelbaren Verkehr mit der erziehenden Generation stehen“ (S. 295).

Polytechnische Schulen

„Die *polytechnischen Schulen* umfassen am meisten die von uns bezeichneten Gegenstände des Unterrichtes. Der Name ist gut gewählt. Sie sollen keine andere Tendenz haben, als alles zu umfassen, was im Naturbildungsprozeß des Volkes liegt; auf die Mannigfaltigkeit deutet das Wort hin, zugleich auch, daß diese Mannigfaltigkeit nicht ein bloßes Vielerlei sein möge, das nur überliefert wird; denn die jüngere Generation soll nicht bloß dem gegenwärtigen Standpunkt gemäß erzogen werden, sondern so ausgebildet, daß sie das Prinzip der Erweiterung und Verbesserung in sich aufnehme und walten lasse. Die Naturkunde ist in diesen An-

stalten ein besonders hervorragendes Element. In Beziehung auf dieses ist es ein übler Umstand, die Entwicklung der Anstalten hemmend, daß der Zustand der Wissenschaft noch so wandelbar und schwankend ist. So haben in der Naturgeschichte, besonders seit Linné, die Systeme so schnell gewechselt, daß man zweifelhaft sein kann, woran man sich halten solle. Ebenso in der Physik, in der Hypothesen über die einzelnen Naturerscheinungen neue Systeme bildeten, wie z.B. die Hypothesen über den Verbrennungsprozeß das phlogistische und das antiphlogistische. Daher entsteht die Frage, mit welchem System soll man anfangen?“ (S. 297).

Hier wird vollends deutlich, dass Schleiermacher die für die Allgemeinbildungskonzeptionen des frühen 19. Jahrhunderts konstitutive Konstruktion theoretischer Verallgemeinerung durch Sprache als in hohem Maße historisch bedingt erkannte. Es ist wohl keine übertriebene Feststellung, dass er diese Weitsicht der logischen Grundfigur seiner hermeneutischen Auffassungen verdankte. Schleiermacher antizipierte eine künftige Entwicklung der Naturwissenschaften, nicht zuletzt ihrer Darstellungsmethode, die es ermöglichen würde, die Bildung der Urteilskraft auch anhand der naturwissenschaftlichen Gegenstände zu betreiben.

Gleichwohl bleibt festzuhalten, dass das Tätigkeitssystem, von dem ausgehend polytechnische Bildung als Modus der Verallgemeinerung des Wissens möglich schien, auch der Auffassung Schleiermachers zufolge nicht in produzierenden Tätigkeiten in der ökonomischen Produktion, sondern in der ökonomischen Leitung von Unternehmen (auf der Ebene der Kommune) bzw. der politischen Leitung der kapitalistischen Produktionsweise (auf der Ebene der Nation) bestand:

„Wir sahen, daß auf der mittleren Bildungsstufe diejenigen stehen, welche Handel, Fabrikation und Gewerbe im größeren Umfange betreiben. Männer dieses Standes haben schon dadurch, daß eine größere Zahl von Menschen ihnen untergeben ist, ein bedeutendes Gewicht in den Kommunen; wo irgendeine Repräsentation in der Verfassung, wenn auch nur eine engere in Beziehung auf Beratungen über die Angelegenheiten einer Kommune, sich ausbildet, wird ihnen das Vertrauen der Bürger sich zuwenden, sie werden sich also eines politischen Einflusses zu erfreuen haben. Sehen wir auf die Staatsverwaltung, so sind in vielen Zweigen gerade dieselben Kenntnisse erfordert, die diese Fabrikherren und Kaufleute haben. Es gibt eine große Anzahl von administrativen Tätigkeiten, bei denen gar nicht die Notwendigkeit einer streng wissenschaftlichen Laufbahn einzusehen ist. Sie können denen anvertraut werden, die schon infolge ihres Gewerbes im Besitz der notwendigen Kenntnisse sind. Die immer noch überwiegend geltende Maxime, daß alle, die in die Staatsverwaltung eintreten, die wissenschaftliche Laufbahn durchgemacht haben sollen, hat dadurch Befestigung bekommen, daß andere Bildungsanstalten, zweckmäßiger organisiert, fehlten. Wenn die Bildungsanstalten für diese unsere mittlere Stufe zu einer glücklicheren Organisation gelangen und ihnen ihr Recht widerfährt, so wird der Staat mit großem Vorteil einen großen Teil seiner administrativen Beamten aus diesem Bildungskreise nehmen können“ (S. 296).

Daher sei es auch notwendig, die Organisation der Bürgerschulen so anzulegen, dass von der mittleren zur höheren Schulstufe und zum Universitätsstudium Übergänge ermöglicht würden. Dagegen überließ Schleiermacher es eher dem Zufall, ob auch von der Volksschule zu den anderen Schulformen des Allgemeinbildungssystems eine Durchlässigkeit gegeben wäre. Es reichte hin, wenn sie formal bestand. Darin steckte Realismus: Es erschien als unwahrscheinlich, dass eine bedeutende Zahl an Volksschülern in den Besitz von Fabriken gelangen und daher in die Verlegenheit geraten würde, die Produktion zu leiten und entsprechenden (kommunal-) politischen Einfluss auszuüben. Für die Volksschule erschien es hinreichend, darauf Rücksicht zu nehmen, dass *einzelne* aus ihr zu einer höheren Bildungsstufe übergehen könnten (ebd., S. 280). Zwar galt das im Prinzip auch für den Übergang aus der mittleren in

die wissenschaftliche Bildungsstufe, aber hier legte Schleiermacher doch Wert darauf, dass eine Durchlässigkeit zwischen diesen beiden auch inhaltlich, durch eine größere Angleichung in der Behandlungsweise der Unterrichtsgegenstände, befördert würde. Dabei grenzte er sich von jenen ab, die gegen die Hebung der Volksschule opponierten, wie er in der Frage der Bildung der Volksschullehrer herausstellte: Da sie keine wissenschaftliche Bildung zu vermitteln hätten, sei auch keine wissenschaftliche Ausbildung erforderlich sei. Gegen diese seine Maxime könne man zwar einwenden, es möchte der Volksschule nicht schaden, wenn ihre Lehrer „die Wissenschaft, die inneren Gründe der Dinge“ hätten: „Ich sage, schaden würde es der Schule und den Lehrern nicht; schaden würde es auch dem Bauer nicht. Aber dann müßte auch der ganze gesellige Zustand so verändert werden, daß nicht die offenbarsten Mißverhältnisse entstehen. Wenn erst von oben herunter durch die verschiedenen Stufen die wissenschaftliche Bildung vorbereitet ist, dann möge sie auch zu dem Volkslehrer und Bauer kommen“ (S. 285).

Wissenschaftliche Bildungsstufe

Für die Funktionsbestimmung der wissenschaftlichen Bildungsstufe,¹⁵ orientierte Schleiermacher sich ebenfalls am Begriffspaar „Regierende und Regierte“ bzw. „Leitende und Geleitete“. Auch bei der Beschreibung dieser Stufe trat deutlich hervor, dass er sein Allgemeinbildungskonzept dabei nicht am Modell der Staatsadministration im engeren Sinne ausrichtete, sondern an den Institutionen, die seinem Verständnis nach die Gesamtheit des ideologischen Überbaus konstituierten: Aus der wissenschaftlichen Bildungsstufe sollten diejenigen hervorgehen, die später als Leitende aufzutreten bestimmt und geeignet seien, „und zwar in den verschiedenen Lebensbeziehungen, im bürgerlichen Leben, in der Wissenschaft und der Tradition der Kenntnisse, und in der Kirche“ (Schleiermacher 1826, S. 313).

Die vier sittlichen Gemeinschaften – Staat und Öffentlichkeit, Geselligkeit, auch „Gebiet des freien geselligen Verkehrs“ genannt, Kirche sowie schließlich Wissenschaft, auch „Gebiet des Erkennens und Wissens“ genannt (zum „Gebiet der Sprache“ gehörten diese wohl alle) – konstituierten in ihrem Zusammenwirken und in der Totalität ihrer wechselseitigen Beziehungen den ideologischen Überbau der Gesellschaft. Anders als bei einer konzeptionellen Beschränkung der Leitung der Gesellschaft auf die Staatsadministration konnte Schleiermacher aufgrund dieser Konstruktion eine Vergesellschaftung der politisch ideologischen Leitungsfunktionen in die ökonomische Basis hinein annehmen – nach seiner Terminologie: in das „Gebiet des freien geselligen Verkehrs“. Allerdings kam ihm die gesellschaftliche Produktionsweise nur als abhängige Variable des Überbaus ins Blickfeld (vgl. Krysmanski 1982, Anhang).

Wegen der angestrebten Vergesellschaftung der gesellschaftspolitischen Leitungsfunktionen betrachtete Schleiermacher es für die Beziehungen zwischen der höheren Bürgerschule und der wissenschaftlichen Bildungsstufe als das größte Problem, dass durch die bestehende Organisation der Bildung zwischen den verschiedenen Schichten des Bürgertums zu früh eine Differenz geschaffen werde, was den Grundprinzipien pädagogischer Tätigkeit im Prinzip zuwiderlaufe. Denn die geschichtlichen Verhältnisse, welche die Annahme einer „angestamm-

¹⁵ D. h. die obere Bildungsstufe der Gymnasien (der gelehrten Schulen) sowie die Universität. – Ich halte es für äußerst unwahrscheinlich, dass der Terminus „Gelehrtenschule“, mit dem in den existierenden Ausgaben der pädagogischen Schriften Schleiermachers die wissenschaftliche Bildungsstufe bezeichnet wird, von Schleiermacher selbst hierfür gebraucht wurde. Ein solcher Rückfall in den Sprachgebrauch des 18. Jahrhunderts wäre im Rahmen seines Gesamtkonzepts von Allgemeinbildung unerklärlich.

ten Ungleichheit“ zwischen denjenigen, die die Leitung des Staates, und denjenigen, die die Leitung der Ökonomie innehätten, hervorbrachten, seien bereits so weit überwunden, dass man „die pädagogische Gesamtaufgabe“ nicht mehr davon abhängig machen könne. Statt dessen sei die Annahme zugrunde zu legen, dass die Angehörigen dieser beiden Gruppen von Leitenden nicht schon zu Beginn der schulischen Erziehungsperiode zu unterscheiden seien, sondern dass sich die Differenz zwischen ihnen erst allmählich ergebe. „Wenn es sich ausführen ließe, daß die Jugend, außer denen, die schon früher aus der Volksschule und der niederen Bürgerschule in die mechanische Gewerbstätigkeit übergehen, gemeinschaftlich in der höheren Bürgerschule unterrichtet, und daß nach Vollendung dieses Zyklus entschieden würde, welche in die Geschäftstätigkeit übergehen könnten, und welche für die wissenschaftliche Ausbildung Fähigkeit und Neigung hätten: so wäre das das Sicherste, und es würde dann das neue, höhere Bildungsreis auf die vorhergegangene reale Bildung gepfropft“ (Schleiermacher 1826, S. 314).

Es gebe jedoch einen ständigen Streit zwischen den beiden Fraktionen des Bürgertums – Schleiermacher bezeichnete sie selbst als die „zwei Parteien“ –, der von divergierenden Vorstellungen über das Theorie-Praxis-Verhältnis der allgemeinen Bildung herrühre: „Geht man davon aus, daß Theorie und Praxis im Gegensatz stehen, so wird man sagen: die allgemeine Bildung hat es mit der Theorie zu tun und entfernt so sehr von der Praxis, daß es schwer ist, an diese wieder zu gewöhnen; geht man aber davon aus, daß die Theorie das Innerste der Praxis, diese bloß Ausdruck jener ist, so kann man sagen: Wenn die allgemeine Bildung wahrhaft vollendet ist, wird von selbst die Praxis sich finden“ (S. 315). Setze die eine Seite sich durch, so werde die Zeit für die Allgemeinbildung verkürzt und man versuche, der Praxis schon Raum innerhalb der eigentlichen Bildungszeit zu verschaffen. Daraus resultiere aber ein verkürzter Anwendungsbezug der Allgemeinbildung. Demgegenüber versuche die andere Seite, die Zeit für die allgemeine Bildung auszudehnen und der Theorie einen größeren Stellenwert zu verschaffen. Daraufhin erhebe wiederum die erste Seite Klage, dass keine Tüchtigkeit für den Beruf entwickelt werde.

Schleiermacher schlug sich auf keine der beiden Seiten, sondern begründete eine bestimmte Synthese beider Standpunkte, indem er das Theoriemoment der Allgemeinbildung nicht auf „Berufe“ schlechthin als Praxisbereich bezog, sondern mit gesellschaftlichen Leitungsfunktionen in Verbindung brachte: „Können wir nun von unserm Standpunkt aus hierüber entscheiden? Wir haben zweierlei, woran wir anknüpfen. Wir sagten, erstens, es müsse immer ein Gleichgewicht sein zwischen Rezeptivität und Produktivität. Die Produktivität ist nun aber immer Praxis schon; je mehr jenes Gleichgewicht da ist, desto mehr wird der Gegensatz zwischen Theorie und Praxis schwinden. Zweitens, die Jugend müsse so erzogen in das Leben eintreten, daß sie die Aufgabe des Lebens erkenne und löse, und daß in ihr, wenn auch in verschiedenem Grade, die Fähigkeit liegen müsse, den gegebenen Zustand zu verbessern. Die Theorie hat also ihren bestimmten Ort auch im ganzen Leben vorzugsweise da, wo eine leitende Tätigkeit stattfindet“ (S. 316). Der mögliche Anwendungsbezug und Praxiskontext der Allgemeinbildung wurde mithin in der Verwissenschaftlichung der Leitungstätigkeit gesehen, weil nur diese selbst schon ein „geistiges Prinzip“ inne habe und daher als einer Theoretisierung fähig betrachtet werden konnte. „Urteilstkraft“, „Fakultas zur Praxis“, „Produktivität“ – vermittelnde Beziehungen zwischen Theorie und Praxis im Sinne einer Verwissenschaftlichung gab es im Verständnis Schleiermachers nur aus der Perspektive des Überbaus auf die gesellschaftliche Produktionsweise, nicht umgekehrt. Dass sich dies im Zuge der industriellen Revolution grundlegend ändern könnte, blieb ihm verschlossen.

Nach Schleiermachers Auffassung bestand die Funktion der Allgemeinbildung insgesamt darin, auf der Ebene der Gesellschaftspolitik – der des Regierens und Regiertwerdens – zwischen den Klassen ein gesellschaftliches Verhältnis zu konstituieren: „Ist das Bestehende schon vollkommen, dann mag jeder nur seinen speziellsten Beruf vor Augen haben; es kann die Rücksicht auf das Ganze, insofern es der Verbesserung bedarf, zurücktreten. Ist man aber noch nicht auf dem Gipfel der Vollkommenheit, dann kann eine solche Vereinzelung nur unrichtig sein. Wir werden das immer vereint finden, diese Richtung und eine völlige Eingenommenheit für den besonderen Standpunkt. Fehlt die Allgemeinheit in der Bildung, so fällt alles auseinander; die Wissenschaft, aus ihrem Zusammenhange gerissen, hört auf, Wissenschaft zu sein, sie wird Tradition, und die Geschäfte, deren Grundlage die Wissenschaft sein sollte, werden mechanisiert. – [...] Will man Spezialschulen begründen, aber verhüten, daß einseitige, nur auf Empirie beruhende Urteile sich bilden, dann muß wenigstens hernach in der Periode der Selbständigkeit ein öffentliches Leben, in welchem die einzelnen Richtungen jedem sich zeigen und das die Einzelnen in Beziehung zu dem Ganzen setzt, die aus den Spezialschulen Heraustretenden aufnehmen. Es würde dann allerdings die Bildung viel früher und gründlicher können bewerkstelligt werden und der Mangel sich leichter ausgleichen. Für eine bürgerliche Gesellschaft aber, in der es an dem öffentlichen Leben fehlt, sind solche Spezialschulen [ohne vorherige Allgemeinbildung] das allerverderblichste“ (S. 162f.).

Schleiermacher charakterisierte den von ihm angestrebten Typus allgemeiner Bildung selbst als einen „historischen“ (vgl. S. 148): Es gehe darum, zwischen „den Verhältnissen des Erkannten zu dem Erkennenden“ einen Zusammenhang zu stiften (S. 154). Dieser Charakterisierung lag die Reflexion auf eine in der Geschichte völlig neuartige Beziehung zwischen einer gesellschaftlich herrschenden Klasse und den ökonomischen Verhältnissen zugrunde. Die historische Rolle und Bedeutung des Bürgertums bestand darin, das „geistige Prinzip“, die „leitenden Prinzipien“, die Wissenschaft in die ökonomische Struktur der Gesellschaft hineingebracht zu haben. In diesem Zusammenhang bestand die Leistung Schleiermachers darin, dass er dem in der Entwicklung und Begründung einer Bildungstheorie in konzeptionell tragfähigerer Weise Rechnung trug, als es in den anderen Allgemeinbildungskonzeptionen seiner Zeit der Fall war. „Bildung“ als im frühen 19. Jahrhundert, insbesondere unter den spezifischen Bedingungen Preußens, zentrale Strategie der Vergesellschaftung der Wissenschaften in die Produktionsweise hinein wurde in Schleiermachers Konzeption des deutschen Sprachunterrichts als Instrument der Reflexion im Prinzip nicht auf die Praxis des Bürgertums beschränkt, sondern letztlich als darüber hinausweisendes Medium der Vergesellschaftung verstanden.

Schluss

Mit der Untersuchung der Beratungen zum Lehrplan und zu den Lehr- und Schulbüchern sind die Quellen zur Tätigkeit der Berliner wissenschaftlichen Deputation bei Weitem nicht ausgeschöpft; erst recht gilt dies für die Tätigkeit der Deputationen in Königsberg und Breslau, die hier nicht berücksichtigt wurden. So dürften sich aber wie bei Schleiermacher auch im Falle Herbarts aufschlussreiche inhaltliche Verbindungen zwischen seiner Tätigkeit als Mitglied und Direktor der Königsberger wissenschaftlichen Deputation und der Entwicklung und Begründung seiner Erziehungstheorie ergeben, die neben der Schleiermachers ja den ersten systematischen Entwurf einer wissenschaftlichen Pädagogik darstellt. In beiden Fällen haben zwischen der praktischen Tätigkeit in der wissenschaftlichen Politikberatung für das Bildungssystem, speziell zum Lehrplanproblem, auf der einen und der Erarbeitung grundlegender erziehungstheoretischer Systeme auf der anderen Seite enge Beziehungen bestanden. Sie bieten Anlass, die Institutionalisierung von Allgemeinbildung seit den preußischen Reformen, die Beratungstätigkeit von Pädagogen und Schulpraktikern bei der Bildungsverwaltung und die Entwicklung der pädagogischen Theorie miteinander in Verbindung zu bringen und in ihrem Zusammenhang genauer zu analysieren. So gibt es bisher zum Beispiel keine Geschichtsschreibung zur wissenschaftlichen Politikberatung durch die Pädagogik, obwohl diese seit dem frühen 19. Jahrhundert durchgängig stattgefunden hat und einen höchst bedeutsamen Praxisbezug in der pädagogischen Theorieentwicklung darstellen dürfte.

Die vorliegende Studie bemüht sich um den Nachweis, dass das Lehrplanproblem – als Schnittpunkt wesentlicher Aspekte, die die soziale Organisation der Formen und Inhalte des pädagogischen Prozesses in der Schule betreffen – für die Entwicklung und Begründung der Allgemeinbildungsauffassungen des frühen 19. Jahrhunderts konstitutiv war. Für weitere Forschungen auf diesem Gebiet bedeutet dies, dass der Gehalt des Allgemeinbildungskonzepts in einem grundsätzlicheren Sinne als das bisher der Fall war, als Theorie einer Praxis verstanden und interpretiert werden muss. Dazu sind neben den klassischen geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Betrachtungsweisen vor allem sozialwissenschaftliche Methoden und soziologische Fragestellungen erforderlich.

Die für diese Studie wichtigste soziologische Kategorie ist die der *relativen Autonomie* des Bildungswesens. Sie organisierte den Zugriff auf Momente in der Institutionalisierungsgeschichte allgemeiner Bildung, die von der historischen Pädagogik bisher nicht oder wenig gesehen worden sind. Sowohl die Entstehung der Lehrplanperspektive als auch die Umstrukturierung des Curriculums vom Fachklassen- zum Jahrgangsklassensystem waren zentrale Momente für die Herausbildung einer institutionellen und inhaltlichen Autonomie pädagogischer Prozesse gegenüber der gesellschaftlichen Praxis; sie verschaffte jenen erst ihre verallgemeinerte Wirksamkeit in Bezug auf diese. Ebenso ist der Gehalt der Allgemeinbildungsauffassungen insgesamt und der Begriff einer „formalen Bildung“ im Kontext der Erlangung relativer Autonomie zu sehen. Die Entwicklung einer Konzeption für den deutschen Sprachunterricht als Schulfach stellte schließlich für die Seite der Lehr- und Lerninhalte im Rahmen des Bildungsprozesses in einem bestimmten Sinne den wichtigsten Ausdruck dieser im frühen 19. Jahrhundert neu gewonnenen Eigenständigkeit der Schule dar, durch die sich das Verhältnis von Wissen und sozialer Struktur grundlegend und nachhaltig veränderte.

Man könnte die institutionelle Autonomisierung des pädagogischen Prozesses als einen Vorgang deuten, durch den Erziehung und Unterricht von der Gesellschaft abgewandt und sogar in Gegensatz zu ihr gebracht werden. Es zeigt sich aber, dass gerade aus der institutio-

nellen Aussonderung, durch die Entgegensetzung zur übrigen gesellschaftlichen Praxis, eine erhöhte Wirksamkeit und Verallgemeinerungsfähigkeit des pädagogischen Prozesses resultierte. Von ihrer Entstehung her war die relative Autonomie der Schule nämlich ausgerechnet mit zwei Momenten besonders eng verknüpft, denen gemeinsam ist, dass sie den Aspekt des Sozialen hervorheben und gewissermaßen explizieren, sich also gerade nicht vom gesellschaftlichen Charakter des pädagogischen Prozesses abwenden: das Jahrgangsklassensystem durch die Konstituierung einer Gruppe von Kindern unterschiedlichster familialer Herkunft, aber gleichen Alters, zur sozialen Gemeinschaft einer Schulklasse mit gemeinsamer Schullaufbahn sowie der deutsche Sprachunterricht durch seine symbolisch-kommunikative Verallgemeinerungsfunktion im Hinblick auf heterogenste Wissensbestände und angesichts eines Prozesses sich vertiefender arbeitsteilig-sozialer Differenzierung in der Gesellschaft. Ihre Eigenständigkeit gegenüber der gesellschaftlichen Sozialstruktur brachte die Schule mit der Etablierung allgemeiner Bildung also gerade dadurch zum Ausdruck, dass sie – angesichts eines vergleichsweise niedrigen Vergesellschaftungsniveaus des außerschulischen Kontextes – in einem Teilbereich der Gesellschaft eine soziale und kommunikative Einheit vorwegnahm, die im Übrigen noch vermisst wurde. Durch die Schaffung relativ autonomer institutioneller Strukturen wurde der pädagogische Prozess insofern auf einem höheren Verallgemeinerungsniveau auf die gesellschaftliche Praxis bezogen. In der Geschichte der Schule stellte dies einen enormen Fortschritt der Vergesellschaftung dar.

Zugleich begann die Institutionalisierung allgemeiner Bildung in Preußen unter bestimmten restriktiven materiellen Bedingungen, vor allem vor dem Hintergrund einer gewissen Rückständigkeit im Prozess der Konstituierung der bürgerlichen Gesellschaft. Auf Grund der minoritären sozialen Interessen des Bürgertums entwickelte sich aus der Multifunktionalität des Gymnasiums, die ein Ausdruck jenes Entwicklungsrückstands war, geradezu zwangsläufig die Dreigliedrigkeit des allgemeinbildenden Schulwesens, wie sie bis heute fortbesteht. Dies wird allein schon an einem solchen Punkt wie dem Dispositionsverbot deutlich, das zur Durchsetzung der Allgemeinbildung – zunächst am Gymnasium als der für das künftige Bildungssystem normgebenden Schulform – unverzichtbar war, in der Konsequenz aber zu einer Spaltung der Bildungsgänge führen musste. So „allgemein“ wie sie in der Intention vor allem Wilhelm von Humboldts angelegt war, konnte die Allgemeinbildung in der bürgerlichen Gesellschaft unter keinen Umständen werden. Von Anfang an wurden in der Berliner wissenschaftlichen Deputation zwei verschiedene, wenn nicht gegensätzliche Inhaltsauffassungen ins Spiel gebracht, nämlich eine gymnasiale, stärker theoretisch und am Ziel des späteren Universitätsstudiums orientierte, und eine praktische, stärker an den Bedürfnissen des Alltagslebens orientierte, die für die Bürger- bzw. höheren Stadtschulen veranschlagt wurde – ganz zu schweigen davon, dass das Verhältnis dieser beiden Schulformen resp. Schulstufen zur Elementarschule schon in den Beratungen der Deputation widersprüchlich behandelt und letztlich nicht geklärt wurde und dass die Planungen für das Volksschulwesen davon getrennt verliefen. Aber allein schon das Bildungsstufenmodell als innergymnasiale Curriculumstruktur samt den Ritualen zur Überprüfung des Gelernten implizierte von Anfang an die Spaltung der Allgemeinbildung in drei verschiedene, einander weitgehend ausschließende Schullaufbahnen. Das Bildungsstufenmodell hatte seine zwei Seiten: Zum einen hing es schulgeschichtlich eng mit der gymnasialen Multifunktionalität und den damaligen Möglichkeiten des Umgangs mit dem Problem – denn als solches wurde es betrachtet – zusammen, und zum anderen schuf es eine Reihe von unverzichtbaren Voraussetzungen für einen spezifisch schulischen pädagogischen Prozess und ist von daher zunächst einmal positiv zu beurteilen.

Friedrich Schleiermachers Konzeption des deutschen Sprachunterrichts trug den damali-

gen schulischen Gegebenheiten wie auch den mit der Etablierung allgemeiner Bildung im Kern verbundenen bildungs- und gesellschaftspolitischen Intentionen in einer Weise Rechnung, die ebenso ‚einfach‘ wie wirkungsvoll war. So konnte – im Unterschied zum Lateinischen und Griechischen – mit dem deutschen Sprachunterricht die herkunftsmäßige Heterogenität der gymnasialen Schülerschaft aufgefangen und damit einem wesentlichen Teilaspekt der Multifunktionalität eine spezifisch didaktische Wendung gegeben werden. Das Bildungsstufenmodell samt Pflichtfachkanon und Dispensationsverbot erlaubte eine Pädagogisierung der Inhaltsauffassung und eine altersgemäße Hierarchisierung des Lehr- und Lernprozesses und beförderte die – im System der „Lektionen“ völlig fehlende – Einheit des Unterrichts und der Bildung, die durch den deutschen Sprachunterricht *in die Begriffsbildung* der Schüler hineingelegt werden konnte. Konzeptionell war damit auch die Frage des Verhältnisses von sozialen und kognitiven Aspekten des Wissens bzw. von „Unterricht“ und „Erziehung“ in der Schule gelöst. Hatte Humboldt versucht, mit dem Problem der Multifunktionalität quasi durch Nichtbeachtung umzugehen, indem er zwischen Formalisierung und Anwendbarkeit des Wissens „eherne Mauern“ in Kauf nahm, so zielte Schleiermacher demgegenüber gerade auf die Möglichkeit und Notwendigkeit einer *Entwicklung* der Beziehungen von Theoretizität und Anwendbarkeit des Wissens, von Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen ab. Damit war eine Abkehr vom utilitaristischen Wissensverständnis ebenso verbunden wie die Ablehnung einer schlichten Identifikation von Bildung mit wissenschaftlichem Wissen. Die Besonderheit pädagogisch-didaktischer gegenüber wissenschaftlicher Verallgemeinerung bestand nach Auffassung Schleiermachers vielmehr in einem bestimmten Verhältnis von Reflexivität und Gegenstandsbezug, das durch die deutsche Sprache gewährleistet und dem durch die Stellung des Deutschen im Fächerkanon, insbesondere durch seine Beziehung auf die als „Wissenschaften“ bezeichneten Schulfächer, Rechnung getragen werden konnte. Dieses Konzept hing mit Schleiermachers Vorstellung von der Natur und Funktionsweise von *Begriffen* zusammen.

Er ging hierbei von der im Rahmen seiner Hermeneutik begründeten Annahme aus, dass der Begriff sich sozusagen zirkulär – durch Anwendung – entwickelt, dass er zugleich als theoretisches Werkzeug, als Methode, und als empirisch gehaltvoller Gegenstand fungiert und dass beide Aspekte des Begriffs sich gegenseitig modifizieren und verändern. Im Unterschied zu der für den lateinischen und griechischen Sprachunterricht reklamierten Geltung als *universellen* Formalisierungsmitteln implizierte dieses Begriffsverständnis, dass es notwendig *Grenzen* für die Anwendbarkeit von Theorien und Modellen gibt – und damit den Verzicht auf die Vorstellung, es könnte für die Interpretation und Orientierung in der Wirklichkeit ein einziges, überall anwendbares Modell geben. Deshalb war gerade auch der *Zusammenhang* des deutschen Sprachunterrichts mit den übrigen Schulfächern, insbesondere denen der Kategorie „Wissenschaften“, unverzichtbar. Erst durch die wechselseitigen Beziehungen der Fächer, von „Sprachen“ und „Wissenschaften“ untereinander, würde die Bildung den beabsichtigten Charakter einer „Gesamtbildung“ bzw. „historischen Bildung“ erhalten.

Aus der mit der Auffassung von Begriffen als Modellen verbundenen Annahme, dass sich die Verallgemeinerungsfähigkeit des Wissens nicht von selbst versteht, ergab sich eine bestimmte Vorstellung vom möglichen Tempo der Verwissenschaftlichung der Gesellschaft durch Bildung, die für diesen Prozess größere Zeiträume veranschlagte als die klassisch neuhumanistischen Positionen. Eine Verwissenschaftlichung der Gesellschaft durch Bildung war der Auffassung Schleiermachers zufolge nur in dem Maße möglich, wie die gesellschaftlichen Praxisbereiche, auf die die Bildung bezogen wurde, selbst bereits verwissenschaftlicht waren. Die Frage der notwendigen und möglichen Theoretizität und Allgemeinheit von Bildung war demnach gerade nicht unabhängig von ihrem intendierten Anwendungsbezug zu beantworten.

Den Allgemeinbildungsauffassungen des frühen 19. Jahrhunderts war gemeinsam, dass sie implizit von einer Dichotomie zwischen leitenden und produktiven Tätigkeiten ausgingen; diese ist nicht identisch mit der durchaus bewusst vollzogenen Unterscheidung zwischen den Bezugskontexten allgemeiner und beruflicher Bildung, wie sie sich damals etwa in der Abwehr einer ausschließlichen „Spezialbildung“ äußerte. Mit der Trennung von leitenden und produktiven Tätigkeiten wurde auf ein bestimmtes disparates Verhältnis von Staat resp. bürgerlicher Öffentlichkeit und ökonomischer Basis abgehoben: Die antizipierten hoch vergesellschafteten und verwissenschaftlichten Strukturen *bürgerlicher Öffentlichkeit* (für die die wissenschaftlichen Deputationen übrigens selbst exemplarisch gedacht waren), die in bestimmten Berufen (Staatsbeamter, Richter, Pädagoge) bereits verwirklicht erschienen, galten als die maßgeblichen Orientierungspunkte allgemeiner Bildung schlechthin. Vergleichbar hoch vergesellschaftete und verwissenschaftlichte Tätigkeiten *in der ökonomischen Basis*, wie sie ungefähr zur gleichen Zeit in Frankreich Gaspard Monge in seinem polytechnischen Bildungskonzept ins Auge fasste, gerieten in den Allgemeinbildungsauffassungen nicht einmal entfernt ins Blickfeld.

Vor diesem Hintergrund eröffnen sich gewisse Parallelen zur gegenwärtigen Situation der Allgemeinbildung, die in manchen Punkten an die Situation unmittelbar vor Beginn der Institutionalisierung des allgemeinbildenden Schulwesens erinnert. Unter anderem gilt dies für die neugestaltete gymnasiale Oberstufe, in der mit dem Kurssystem sowohl der traditionelle Fächerkanon als auch die bisherige Struktur des Klassensystems gewissermaßen verflüssigt werden, in der als Teil der Sekundarstufe II aber auch das Verhältnis zur Berufsbildung zuge-spitzt zur Debatte steht. Ein zentrales Problem scheint hier wie an anderen Punkten, ablesbar zum Beispiel an den derzeit stattfindenden Lehrplanrevisionen für die Sekundarstufe I, das Fehlen eines bildungs- und gesellschaftstheoretisch fundierten Gesamtkonzepts dessen zu sein, was Bildung, die sich nicht einfach aus einer Summe von an ihren jeweiligen Bezugswissenschaften orientierten, gegeneinander isolierten Schulfächern zusammensetzt, *heute* im Unterschied zu einer enzyklopädischen Anhäufung von Wissen leisten muss. Nicht zuletzt wirft dies die Frage danach auf, mit welchem Bildungskonzept und mit welcher organisatorischen Strukturierung des pädagogischen Prozesses dem gegenwärtig erreichten Niveau und der für die Zukunft wünschenswerten und notwendigen Weiterentwicklung des Vergesellschaftungsprozesses gerecht zu werden wäre. Zur Beantwortung dieser Frage leistet der Rückgriff auf die Anfänge der Etablierung allgemeiner Bildung einen wichtigen Beitrag.

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Ahrweiler, G.: Die Bedeutung Hegels für die Entwicklung der Gesellschaftstheorie. Thesen, in: M. Hahn, H. J. Sandkühler (Hrsg.), Bürgerliche Gesellschaft und theoretische Revolution. Zur Entstehung des wissenschaftlichen Sozialismus. Köln 1978.
- Allgemeine Deutsche Biographie, 45 Bde. und Nachträge. (1890) Berlin 1970.
- Arbeitsgruppe Mathematiklehrerbildung: Perspektiven für die Ausbildung des Mathematiklehrers. Untersuchungen zum Mathematikunterricht, hrsg. vom Institut für Didaktik der Mathematik der Universität Bielefeld, Bd. 2. Köln 1981.
- Arnoldt, J. F. J.: Friedrich August Wolf in seinem Verhältnis zum Schulwesen und zur Pädagogik, 2 Bde. Braunschweig 1861 und 1862.
- Ast, F.: Grundlinien der Grammatik, Hermeneutik und Kritik. Landshut 1808.
- Beckedorff, G. Ph. L. v.: Beckedorffs Beurteilung des Stüvernschen Unterrichtsentwurfs (1819-22), in: L. Schweim (Hrsg.), Schulreform in Preußen 1809-1819. Entwürfe und Gutachten. Weinheim 1966.
- Beckedorff, G. Ph. L. v./ Eylert, R. F./ Snethlage, B. M./ Schultz, F.: Promemoria über den gegenwärtigen Zustand des Schul- und Erziehungswesens in der Preußischen Monarchie, und über die zweckmäßigsten und sichersten Maßregeln zu dessen Verbesserung, vom 15. Februar 1821, in: M. Lenz, Geschichte der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin, 4 Bde., Bd. 4. Halle 1910.
- Bekemeier, B.: Zum Zusammenhang von Wissenschaft und Bildung am Beispiel des Mathematikers und Lehrbuchautors Martin Ohm. Materialien und Studien, hrsg. vom Institut für Didaktik der Mathematik der Universität Bielefeld, Bd. 20. Bielefeld 1980.
- Bekemeier, B.: Ernst Tillichs Darstellung des elementaren Rechenunterrichts als Bildungsmittel. (Unveröffentlichtes Typoskript) Bielefeld 1981.
- Bekemeier, B./ Jahnke, H. N./ Lohmann, I./ Otte, M./ Schminnes, B. (Hrsg.), Wissenschaft und Bildung im frühen 19. Jahrhundert, Bd. I und II. Materialien und Studien, hrsg. vom Institut für Didaktik der Mathematik der Universität Bielefeld, Bd. 27 und 30. Bielefeld 1982.
- Bernhardi, A. F.: Vollständige Griechische Grammatik für Schulen und Gymnasien. Berlin 1797.
- Bernhardi, A. F.: Anfangsgründe der Sprachwissenschaft. Berlin 1805.
- Bernhardi, A. F.: Das Rechnen nach Pestalozzi, Mathematik des Kindes. Programm von 1808, in: ders., Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Jena 1818, S. 293-320.
- Bernhardi, A. F.: Über Zahl, Bedeutung und Verhältnis der Lehrobjecte eines Gymnasiums. Programm von 1809, in: ders., Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Jena 1818, S. 1-53.
- Bernhardi, A. F.: Über die ersten Grundsätze der Methodik für die Lehrobjecte eines Gymnasiums. Programm von 1810, in: ders., Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Jena 1818, S. 54-134.
- Bernhardi, A. F.: Über die ersten Grundsätze der Disciplin in einem Gymnasium. Programm von 1811, in: ders., Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Jena 1818, S. 135-214.
- Bernhardi, A. F.: Welches sind die Objecte, an welchen in einer Schule die formelle Bildung am tiefsten und im größten Umfange vollzogen werden kann? Programm von 1814 des Friedrichswerderschen Gymnasiums. Berlin 1814.
- Bernhardi, A. F.: Mathematik und Sprachen, Gegensatz und Ergänzung. Programm von 1815, in: ders., Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Jena 1818, S. 215-249.
- Bernhardi, A. F.: Wie kann eine Schule in das Gebiet der Universität überstreifen? Programm von 1816, in: ders., Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Jena 1818, S. 250-292.
- Bernhardi, A. F.: Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Jena 1818.
- Bernhardi, A. F.: Von der Bedeutung des Unterrichts in der Muttersprache in den höhern Classen der Bildungsanstalten. Programm des Königlichen Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und der Realschule. Berlin 1820.
- Bernstein, B.: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt am Main 1977.
- Bernstein, B.: Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model. (Typoskript) Department of Education, University of Lund. Lund 1981.
- Bertuch, F. J. J.: Bilder aus fremden Ländern. Kuriosa aus dem „Bilderbuch für Kinder“ (1792-1830). Mit einem Nachwort von H. Müller. Frankfurt am Main 1977.

- Beth, G. W./ Piaget, J.: Epistémologie mathématique et psychologie. Essai sur les relations entre la logique formelle et la pensée réelle. Paris 1961.
- Blankertz, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover 1969.
- Blankertz, H.: Zur Geschichte der Berufsausbildung, in: H.-H. Groothoff (Hrsg.), Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik. Königstein/Ts. 1979, S. 256-286.
- Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- Bourdieu, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis. 2. Aufl. Frankfurt am Main 1979.
- Bourdieu, P.: Le sens pratique. Paris 1980.
- Bourdieu, P./ Passeron, J. C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971.
- Bourdieu, P./ Passeron, J. C.: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt am Main 1973.
- Bowles, S./ Gintis, H.: Schooling in Capitalist America. London und Boston 1976.
- Bracht, U./ Lohmann, I.: Für eine Wiederaufnahme der Inhaltsdiskussion in der Erziehungswissenschaft, in: Demokratische Erziehung, 5. Jg. (1979), Heft 2, S. 200-211.
- Brandes, H.: Flexibilität und Qualifikation. Darmstadt 1980.
- Bruner, J. S.: Der Prozeß der Erziehung. (1960) 3. Aufl. Berlin und Düsseldorf 1973.
- Bruner, J. S.: Entwurf einer Unterrichtstheorie. (1966) Berlin und Düsseldorf 1973.
- Bruner, J. S./ Olver, R./ Greenfield, P. M.: Studien zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart 1971.
- Cassirer, E.: Substanzbegriff und Funktionsbegriff: Untersuchungen zur Grundlegung einer Erkenntniskritik. (1910) Darmstadt 1969.
- Churchman, C. W.: Philosophie des Managements. Freiburg 1973.
- Clausnitzer, L.: Geschichte des preußischen Unterrichtsgesetzes. Mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule. 3. Aufl. Berlin 1892.
- Davis, O. L.: The Nature and Boundaries of Curriculum History, in: Curriculum Inquiry 7 (1977), Heft 2, S. 157-168.
- Dilthey, W.: Süvern (1894), in: ders., Gesammelte Schriften, Bd. IV. 4. Aufl. Stuttgart 1968, S. 451-506.
- Dilthey, W./ Heubaum, A.: Urkundliche Beiträge zu Herbarts praktischer pädagogischer Wirksamkeit, in: Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik, 3. Jg. (1900), S. 325-350.
- Döderlein, L.: Über den Vortrag der Poetik und Rhetorik (1842), in: ders., Reden und Aufsätze, Bd. 1. Erlangen 1843.
- Döderlein, L.: Reden und Aufsätze. Ein Beitrag zur Gymnasialpädagogik und Philologie, 3 Bde. Erlangen 1843, 1847 und 1860.
- Dörpfeld, F. W.: Grundlinien einer Theorie des Lehrplans, zunächst für Volks- und Mittelschulen. 3. Aufl. Gütersloh 1910.
- Dolch, J.: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. 2. Aufl. Ratingen 1965.
- Driesen, L.: Rezension zu R. H. Hiecke, Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien, Leipzig 1842, in: Jahrbücher für wissenschaftliche Kritik, No. 13-16, Juli 1843, S. 101-123.
- Durkheim, E.: Die Entwicklung der Pädagogik. Zur Geschichte und Soziologie des gelehrten Unterrichts in Frankreich. (1905) Weinheim, Basel 1977.
- Eilers, G.: Zur Beurtheilung des Ministeriums Eichhorn, von einem Mitgliede desselben. Berlin 1849.
- Engels, F.: Brief an Friedrich Graeber in Berlin, 12.-27. Juli 1839, in: K. Marx und F. Engels, Werke, Ergänzungsband: Schriften, Manuskripte, Briefe bis 1844, 2. Teil. Berlin 1967.
- Engels, F.: Vorbemerkung zu „Der deutsche Bauernkrieg“ (1870 und 1875), in: K. Marx und F. Engels, Werke, Bd. 7. Berlin 1960.
- E. P. S.: Rezension zu: Ueber den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland, in Holland, Frankreich und Belgien, von Friedrich Thiersch (1838), in: Allgemeine Literatur-Zeitung, Nr. 198-201. Halle 1838, S. 374-496.
- Eylert, R. F.: Promemoria des Bischofs Eylert über eine Reform des Schul- und Kirchenwesens, 16. Oktober 1819, in: M. Lenz, Geschichte der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin, 4 Bde., Bd. 4. Halle 1910, S. 380-390.
- Fischer, E. G.: Ueber die zweckmäßigste Einrichtung der Lehranstalten für die gebildeten Stände. Versuch einer neuen Ansicht dieses Gegenstandes mit besonderer Rücksicht auf Berlin. Berlin 1806.

- Fischer, E. G.: Ueber die Englischen Lehranstalten in Vergleichung mit den unsrigen. Programm des Berlinischen Gymnasiums zum Grauen Kloster. Berlin 1827.
- Ford, G. W./ Pugno, F. (Hrsg.): Wissensstruktur und Curriculum (1964), dt. Ausgabe hrsg. und eingeleitet von W. Loch. Düsseldorf 1972.
- Frank, H. J.: Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945. München 1973.
- Franklin, B. M.: Curriculum History: Its Nature and Boundaries, in: Curriculum Inquiry 7 (1977), Heft 1, S. 67-79.
- Gebhardt, B.: Wilhelm von Humboldt als Staatsmann, 2 Bde., Bd. I. Stuttgart 1896.
- Gedike, F.: Ueber gelehrte Schulen. Programm des Berlinisch-Coellnischen Gymnasiums zu Berlin von 1802. Berlin 1802.
- Gesetzgebung: Die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preußen. Vom Jahre 1817 bis 1868. Actenstücke mit Erläuterungen aus dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten. Berlin 1869.
- Giese, G.: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Göttingen, Berlin, Frankfurt 1961.
- Gottsched, J. Ch.: Grund-Riß zu einer Vernunft-mäßigen Rede-Kunst. Leipzig 1728.
- Gramsci, A.: Selections from the Prison Note-books, hrsg. von Q. Hoare und G. Nowell Smith. London 1971.
- Gramsci, A.: Zu Politik, Geschichte und Kultur. Ausgewählte Schriften. Leipzig 1980.
- Gürtler, J. D.: Allgemeine Grammatik als Grundlage des Unterrichts in jeder besondern Sprache, enthaltend die Ideen des berühmten Philologen Wolf über diesen Gegenstand. Görlitz 1810.
- Hallbauer, F. A.: Anweisung zur verbesserten teutschen Oratorie. Jena 1725.
- Harnack, A.: Geschichte der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin. (1900) Bd. 1.2. Hildesheim, New York 1970.
- Harnisch, W.: Ueber die Anordnung der Unterrichtsgegenstände auf den gelehrten Schulen, in: Neues Archiv für Philologie und Pädagogik (G. Seebode, Hrsg.), 2. Jg. (1827), Heft 2, S. 29-44.
- Hegel, G. W. F.: Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien. Privatgutachten für den Königlich Bayrischen Oberschulrat Immanuel Niethammer. (1812) In: ders., Werke 4, Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817. Frankfurt am Main 1970.
- Hegel, G. W. F.: Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten. Schreiben an den Königlich Preußischen Regierungsrat und Professor Friedrich v. Raumer. (1816) In: ders., Werke 4, Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817. Frankfurt am Main 1970.
- Heidelberger, M.: Some Patterns of Change in the Baconian Sciences of the Early 19th Century Germany, in: H. N. Jahnke, M. Otte (Hrsg.), Epistemological and Social Problems of the Sciences in the Early Nineteenth Century. Dordrecht 1981, S. 3-18.
- Heidemann, J.: Geschichte des Grauen Klosters zu Berlin. Berlin 1874.
- Heinsius, Th.: Historisch-pädagogische Andeutungen über den ersten Sprachunterricht auf Schulen, mit besonderer Rücksicht auf das Deutsche. Programm des Berliner Gymnasiums zum grauen Kloster. Berlin 1830.
- Herbart, J. F.: Über philosophisches Studium. (1807) In: ders., Sämtliche Werke, hrsg. von K. Kehrbach und O. Flügel, Bd. 2. Aalen 1964 (Neudruck).
- Herbart, J. F.: Sämtliche Werke, hrsg. von K. Kehrbach und O. Flügel, 19 Bde. Aalen 1964.
- Herrlitz, H.-G.: Studium als Standesprivileg. Die Entstehung des Maturitätsproblems im 18. Jahrhundert. Lehrplan- und gesellschaftsgeschichtliche Untersuchungen. Frankfurt am Main 1973.
- Heubaum, A.: Die Reformbestrebungen unter dem preussischen Minister Julius von Massow (1798-1807) auf dem Gebiete des höheren Bildungswesens, in: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, Bd. XIV (1904), S. 186-225.
- Heubaum, A.: Schleiermacher, in: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, hrsg. von W. Rein, Bd. 7, 2. Aufl. Langensalza 1908, S. 675-724.
- Hiecke, R. H.: Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Leipzig 1842.
- Hinrichs, W.: Die pädagogische Schleiermacher-Forschung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Beiheft (1977), S. 285-299.
- Hinz, U.: Die Geburt des Gymnasiums aus dem Geist der Bürokratie. Zur Diskussion um die Rolle des Gymnasiums in Preußen. Essen 1981.
- Hojer, E.: Die Bildungslehre F. I. Niethammers. Ein Beitrag zur Geschichte des Neuhumanismus. Frankfurt am Main, Berlin, Bonn 1965.

- Holstein, H.: Geschichte der ehemaligen Schule zu Kloster Berge. Sonderabdruck aus „Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik“, II. Abt. 1885 und 1886. Leipzig 1886.
- Horn, F.: Friedrich Gedike, eine Biographie. Nebst einer Auswahl aus Gedike's hinterlassenen, größtentheils noch ungedruckten Papieren. Berlin 1808.
- Horstmann, A.: Die Forschung in der klassischen Philologie des 19. Jahrhunderts, in: Konzeption und Begriff der Forschung in den Wissenschaften des 19. Jahrhunderts, hrsg. von A. Diemer. Meisenheim am Glan 1978, S. 27-57.
- Horstmann, W.: August Ferdinand Bernhardi (1769-1820) als Pädagoge. Ein Beitrag zur Pädagogik der Reformzeit. Leipzig 1926.
- Humboldt, W. v.: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. (1792) In: Werke in fünf Bänden, hrsg. von A. Flitner und K. Giel, Bd. I. 2. Aufl. Darmstadt 1969, S. 56-233.
- Humboldt, W. v.: Der Königsberger und der Litauische Schulplan. (1809) In: ders., Werke in fünf Bänden, hrsg. von A. Flitner und K. Giel, Bd. IV. 2. Aufl. Darmstadt 1969, S. 168-195.
- Humboldt, W. v.: Gutachten über die Organisation der Ober-Examinations-Kommission. (1809a) In: ders., Werke in fünf Bänden, hrsg. von A. Flitner und K. Giel, Bd. IV. 2. Aufl. Darmstadt 1969, S. 77-89.
- Humboldt, W. v.: Ideen zu einer Instruktion für die wissenschaftliche Deputation bei der Sektion des öffentlichen Unterrichts. (1809b) In: ders., Gesammelte Schriften X. Berlin 1903.
- Humboldt, W. v.: Über die Liegnitzer Ritterakademie. (1809c) In: ders., Werke in fünf Bänden, hrsg. von A. Flitner und K. Giel, Bd. IV. 2. Aufl. Darmstadt 1969, S. 142-156.
- Humboldt, W. v.: Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. (1810) In: ders., Werke in fünf Bänden, hrsg. von A. Flitner und K. Giel, Bd. IV. 2. Aufl. Darmstadt 1969, S. 255-266.
- Humboldt, W. v.: Denkschriften an Dohna zur Widerlegung der Einwände gegen die Dotation der Universität Berlin. (1810a) In: ders., Werke in fünf Bänden, hrsg. von A. Flitner und K. Giel, Bd. IV. 2. Aufl. Darmstadt 1969, S. 267-277.
- Humboldt, W. v.: Gesammelte Schriften, hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, Bd. X: Politische Denkschriften. Berlin 1903.
- Jachmann, R. B.: Über das Verhältniß der Schule zur Welt. Erstes Programm des Conradinum bei dem Oster-Examen 1811. In: Dokumente des Neuhumanismus I, hrsg. von R. Joerden. Berlin, Langensalza, Leipzig 1931, S. 88-110.
- Jahnke, H. N.: Zum Verhältniß von Wissensentwicklung und Begründung in der Mathematik – Beweisen als didaktisches Problem. Materialien und Studien, hrsg. vom Institut für Didaktik der Mathematik der Universität Bielefeld, Bd. 10. Bielefeld 1978.
- Jahnke, H. N.: Zum Verhältniß von Bildung und wissenschaftlichem Denken am Beispiel der Mathematik. Eine Kontroverse um den mathematischen Lehrplan der preußischen Gymnasien 1829-30 und ihr methodologischer Kontext, in: Wissenschaft und Bildung im frühen 19. Jahrhundert I, hrsg. von B. Bekemeier, H. N. Jahnke, I. Lohmann, M. Otte, B. Schminnes. Materialien und Studien, hrsg. vom Institut für Didaktik der Mathematik der Universität Bielefeld, Bd. 27. Bielefeld 1982.
- Jahnke, H. N./ Mies, Th./ Otte, M./ Schubring, G.: Zu einigen Hauptaspekten der Mathematikdidaktik. Schriftenreihe des Instituts für Didaktik der Mathematik Bd. 1. Bielefeld 1974.
- Jahnke, H. N./ Otte, M.: Über „Wissen als Sprache“, in: Epistemologische und soziale Probleme der Wissenschaftsentwicklung im frühen 19. Jahrhundert. Arbeitstagung im Zentrum für interdisziplinäre Forschung in Bielefeld vom 27.-30. Nov. 1979. Materialien, hrsg. vom Institut für Didaktik der Mathematik der Universität Bielefeld. Bielefeld 1979.
- Jahnke, H. N./ Otte, M. (Hrsg.): Epistemological and Social Problems of the Sciences in the Early Nineteenth Century. Dordrecht 1981.
- Jeismann, K. E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten, 1787-1817. Stuttgart 1974.
- Kade, F.: Schleiermachers Anteil an der Entwicklung des preußischen Bildungswesens von 1808-1818. Leipzig 1925.
- Kant, I.: Über Pädagogik. (1803) In: ders., Werke in zwölf Bänden, hrsg. von W. Weischedel, Bd. XII. Frankfurt am Main 1964.
- Karmarsch, K.: Geschichte der Technologie seit der Mitte des 18. Jahrhunderts. München 1872.

- Keitel, Ch./ Otte, M./ Seeger, F.: Text – Wissen – Tätigkeit. Das Schulbuch im Mathematikunterricht. Königstein/Ts. 1980.
- Kraul, M.: Gymnasium und Gesellschaft im Vormärz. Neuhumanistische Einheitsschule, städtische Gesellschaft und soziale Herkunft der Schüler. Göttingen 1980.
- Krysmanski, H. J.: Gesellschaftsstruktur der Bundesrepublik. Soziologische Skizzen zum Zusammenhang von Produktionsweisen, Produktivkräften und Produktionsverhältnissen. Köln 1982.
- Kuczynski, J.: Wilhelm von Humboldt als Wissenschaftspolitiker und Wissenschaftsorganisator, in: ders., Studien zu einer Geschichte der Gesellschaftswissenschaften, Bd. 2. Berlin 1975.
- Künzli, R.: Die Theorie der Wissenschaften und der schulische Fächerkanon, in: H.-J. Engfer (Hrsg.): Philosophische Aspekte schulischer Fächer und pädagogischer Praxis. München, Wien, Baltimore 1978.
- Lachmann, C. L. F.: Ueber die Umschaffung vieler unzweckmäßigen so genannten lateinischen Schulen in zweckmäßig eingerichtete Bürgerschulen, und über die Vereinigung der Militärschulen mit den Bürgerschulen. Berlin 1800.
- Lehrplan 1816 (Normalplan): Auszug aus der Anweisung über die Einrichtung der öffentlichen allgemeinen Schulen im Preussischen Staate, die Unterrichts-Verfassung der Gymnasien und Stadt-schulen betreffend. Vom 12. Januar 1816, in: Preussischer Schul-Kalender, hrsg. von E. Mushacke, Jg. 7 (Berlin 1858), S. 231-259.
- Lenz, M.: Geschichte der Königl. Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin. 4 Bde., Bd. 4: Urkunden, Akten und Briefe. Halle 1910.
- Lepenies, W.: Das Ende der Naturgeschichte. Wandel kultureller Selbstverständlichkeiten in den Wissenschaften des 18. und 19. Jahrhunderts. München, Wien 1976.
- Leschinsky, A./ Roeder, P. M.: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart 1976.
- Lorinser, C. I.: Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen, in: Medicinische Zeitung, hrsg. von dem Verein für Heilkunde in Preussen, 5. Jg. (1836), No. 1, S. 1-4.
- Luhmann, N./ Schorr, K. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- Lundgreen, P.: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770-1918. Göttingen 1980.
- Meisner, H. (Hrsg.): Schleiermacher als Mensch. Sein Wirken. Familien- und Freundesbriefe 1804 bis 1834. Gotha 1923.
- Menze, C.: Grundzüge der Bildungsphilosophie Wilhelm von Humboldts, in: Bildung und Gesellschaft. Zum Bildungsbegriff von Humboldt bis zur Gegenwart, hrsg. von H. Steffen. Göttingen 1972.
- Menze, C.: Die wissenschaftliche Deputation für den öffentlichen Unterricht. Ein mißglückter Versuch der Kooperation zwischen Bildungstheorie, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, in: Pädagogische Rundschau, 26. Jg. (1972), S. 451-467.
- Menze, C.: Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover 1975.
- Menze, C.: Die Individualität als Ausgangs- und Endpunkt des Humboldtschen Denkens, in: Universalismus und Wissenschaft im Werk und Wirken der Brüder Humboldt, hrsg. von K. Hammacher. Frankfurt am Main 1976.
- Metternich, C. v.: Organisationsvorschläge für Preußen. Ueber Erziehungswesen, Turnwesen und Preßfreiheit. An Fürst Wittgenstein am 14. November 1818, in: Aus Metternichs nachgelassenen Papieren, hrsg. von R. Metternich-Winneburg, Bd. 3. Wien 1881.
- Müller, C. A.: Geschichte des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums zu Berlin. Berlin 1881.
- Müller, D. K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen 1977.
- Müller, D. K.: Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 27 (1981), Heft 2, S. 245-269.
- Müller, D. K.: Possibilities and Limits of the Prussian School Reform at the Beginning of the 19th Century (1981a), in: H. N. Jahnke, M. Otte (Hrsg.), Epistemological and Social Aspects of the Sciences in the Early Nineteenth Century. Dordrecht 1981, S. 183-206.
- Nagel, Ch. H.: Die Idee der Realschule nach ihrer theoretischen Begründung und praktischen Ausführung, mit besonderer Berücksichtigung von Thiersch's Schrift: „Ueber den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland“. Ulm 1840.

- Nagel, Ch. H.: Reise-Erfahrungen über den gegenwärtigen Zustand des Realschulwesens in Deutschland, mit besonderer Berücksichtigung des Gegensatzes zwischen Nord- und Süddeutschland, namentlich zwischen Preußen und Württemberg. Ulm 1844.
- Nath, M.: Lehrpläne und Prüfungsordnungen im höheren Schulwesen Preußens seit Einführung des Abiturienten-Examens. Berlin 1900.
- Neigebaur, J. F.: Sammlung der auf den Oeffentlichen Unterricht in den Königl. Preußischen Staaten sich beziehenden Gesetze und Verordnungen. Hamm 1826.
- Neigebaur, J. F.: Die preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Eine Zusammenstellung der Verordnungen, welche den höheren Unterricht in diesen Anstalten umfassen. Berlin, Posen, Bromberg 1835.
- Nieser, B.: Die Entstehung der Schule als Institution bürgerlicher Gesellschaft. Vergleichende Untersuchung der institutionalisierten Erziehung und Bildung am Beispiel Frankreichs. Frankfurt am Main, New York 1978.
- Niethammer, F. I.: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit. Jena 1808.
- Normalplan: s. *Lehrplan 1816*.
- Nyssen, F.: Das Sozialisationskonzept der Stiehlschen Regulative und sein historischer Hintergrund. Zur historisch-materialistischen Analyse der Schulpolitik in den 50er und 60er Jahren des 19. Jahrhunderts, in: K. Hartmann, F. Nyssen, H. Waldeyer (Hrsg.), Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert. Zur Sozialgeschichte der Schule in Deutschland. Frankfurt am Main 1974, S. 292-322.
- Offe, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens, in: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 50, Bildungsforschung. Stuttgart 1975, S. 217-252.
- Otte, M.: Ways of Knowing and Modes of Presentation, in: Commission internationale pour l'étude et l'amélioration de l'enseignement des mathématiques. Proceedings of the 34th meeting of CIEAEM, 31.7.–6.8.1982 in Orleans (im Erscheinen); zitiert nach dem Typoskript.
- Pahl, F.: Geschichte des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts. Leipzig 1913.
- Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht, 2 Bde., Bd. 2. Leipzig 1897.
- Passow, F.: Die griechische Sprache nach ihrer Bedeutung in der Bildung deutscher Jugend (1812), in: Archiv Deutscher Nationalbildung, neu hrsg. von H. J. Heydorn und G. Koneffke. Stuttgart 1969, S. 99-140.
- Passow, F.: Der Griechischen Sprache pädagogischer Vorrang vor der Lateinischen, von der Schattenseite betrachtet (1812a), in: Archiv Deutscher Nationalbildung, neu hrsg. von H. J. Heydorn und G. Koneffke. Stuttgart 1969, S. 324-367.
- Piehatzek, F.: Die griechische Sprache als Gegenstand des Gymnasial-Unterrichtes. Programm des Gymnasiums in Oppeln. Oppeln 1839.
- Rademacher, B.: Zentralisierung und Dezentralisierung. Zur Genese der Schulverwaltung in der Konstitutionsphase der bürgerlichen Gesellschaft, dargestellt am Beispiel Preußens. Bad Heilbrunn 1978.
- Rang-Dudzik, B.: Qualitative and Quantitative Aspects of Curricula in Prussian Grammar Schools During the Late 18th and Early 19th Centuries and Their Relation to the Development of the Sciences, in: H. N. Jahnke, M. Otte (Hrsg.), Epistemological and Social Problems of the Sciences in the Early Nineteenth Century. Dordrecht 1981, 207-233.
- Resewitz, F. G.: Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit. Kopenhagen 1773.
- Resewitz, F. G.: Zweyte Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung in Unterricht, Lehrart und Erziehung auf dem Pädagogio zu Kloster Berge im Jahr 1783, in: ders., Gedanken, Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung, 4. Bd., 3. und 4. Stück, Berlin, Stettin 1783.
- Riesman, D.: Die einsame Masse: Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters. Darmstadt 1956.
- Robinson, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum (1967). Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung (1969). 3. Aufl. Neuwied am Rhein und Berlin 1971.
- Rönne, L. v.: Das Unterrichts-Wesen des Preußischen Staates, 2 Bde. Berlin 1854 und 1855.

- Rolle, H.: Schleermachers Didaktik der gelehrten Schule, dargestellt im Zusammenhange seines philosophischen Systems. Berlin 1913.
- Rolle, H.: Das Problem der Einheitsschule in der Pädagogik der preussischen Reformzeit (1918), in: Pädagogische Blätter, Jg. 47 (1918), S. 145-159.
- Rolle, H.: Schleermachers Bildungstheorie (1918a), in: Pädagogische Blätter, Jg. 47 (1918), S. 323-331.
- Ruge, A.: Über Lehrfreiheit und Reform der Universitäten. Gesammelte Schriften Bd. 10. Mannheim 1846.
- Saint-Simon, H. de: De la réorganisation de la société européenne. Paris 1814, S. VIII.
- Schelsky, H.: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen (1962). 2. Aufl. Düsseldorf 1971.
- Schleiermacher, F.: Abhandlung über den Geschichtsunterricht (1793?) In: ders., Pädagogische Schriften, hrsg. von E. Weniger und Th. Schulze, Bd. 2. Düsseldorf, München 1957, S. 37-44.
- Schleiermacher, F.: Selbstbiographie auf amtliche Veranlassung, vom 10. April 1794, in: ders., Pädagogische Schriften, hrsg. von E. Weniger und Th. Schulze, Bd. 2. Düsseldorf, München 1957, S. 1-9.
- Schleiermacher, F.: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799), in: O. Braun, J. Bauer (Hrsg.), Schleermachers Werke. Auswahl in 4 Bänden, Bd. IV. Leipzig 1911.
- Schleiermacher, F.: Rezension zu: Schelling, Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums, (1804), in: L. Jonas und W. Dilthey (Hrsg.), Aus Schleermachers Leben. In Briefen, 4 Bde., Bd. 4. Berlin 1863.
- Schleiermacher, F.: Rezension zu Zöllners „Ideen über National-Erziehung“ (1805), in: ders., Pädagogische Schriften, hrsg. von E. Weniger und Th. Schulze, Bd. 2. Düsseldorf, München 1957, S. 65-80.
- Schleiermacher, F.: Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn (1808), in: ders., Pädagogische Schriften, hrsg. von E. Weniger und Th. Schulze, Bd. 2. Düsseldorf, München 1957, S. 81-139.
- Schleiermacher, F.: Brief an Brinkmann vom 1.3.1808(a), in: W. Weischedel (Hrsg.), Idee und Wirklichkeit einer Universität. Berlin 1960.
- Schleiermacher, F.: Entwurf für den deutschen Unterricht am Gymnasium. (1810) In: ders., Pädagogische Schriften, hrsg. von E. Weniger und Th. Schulze, Bd. 2. Düsseldorf, München 1957, S. 145-146.
- Schleiermacher, F.: Allgemeiner Entwurf zum Religionsunterricht auf gelehrten Schulen. (1810a) In: ders., Pädagogische Schriften, hrsg. von E. Weniger und Th. Schulze, Bd. 2. Düsseldorf, München 1957, S. 141-143.
- Schleiermacher, F.: Erster Entwurf Schleermachers zum Religionsunterricht. (1810b) In: ders., Pädagogische Schriften, hrsg. von E. Weniger und Th. Schulze, Bd. 2. Düsseldorf, München 1957, S. 143-144.
- Schleiermacher, F.: Über den Beruf des Staates zur Erziehung. (1814) In: ders., Pädagogische Schriften, hrsg. von E. Weniger und Th. Schulze, Bd. 2. Düsseldorf, München 1957, S. 153-170.
- Schleiermacher, F.: Votum vom 10. Juli 1814 zu Süverns Gesamtinstruktion vom 7. Februar 1813 (Allgemeiner Teil). (1814a) In: ders., Pädagogische Schriften, hrsg. von E. Weniger und Th. Schulze, Bd. 2. Düsseldorf, München 1957, S. 147-152.
- Schleiermacher, F.: Auszüge aus den Vorlesungen im Wintersemester 1820/21, in: Schleermachers pädagogische Schriften, hrsg. von C. Platz. 3. Aufl. Langensalza 1902.
- Schleiermacher, F.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: ders., Pädagogische Schriften, hrsg. von E. Weniger und Th. Schulze, Bd. 1. Düsseldorf, München 1957.
- Schleiermacher, F.: Über den Begriff der Hermeneutik mit Bezug auf F. A. Wolfs Andeutungen und Asts Lehrbuch. (1829) In: ders., Hermeneutik und Kritik. Hrsg. von M. Frank. Frankfurt am Main 1977.
- Schleiermacher, F.: Über Begriff und Einteilung der philologischen Kritik. (1830) In: ders., Hermeneutik und Kritik. Hrsg. von M. Frank. Frankfurt am Main 1977.
- Schleiermacher, F.: Hermeneutik. Erster Teil: Die grammatische Auslegung. Zweiter Teil: Die psychologische Auslegung. In: ders., Hermeneutik und Kritik. Hrsg. von M. Frank. Frankfurt am Main 1977.

- Schleiermacher, F.: Psychologie, in: Werke, Auswahl in vier Bänden, hrsg. von O. Braun und J. Bauer, Bd. 4. Leipzig 1911.
- Schleiermacher, F.: Dialektik, hrsg. von R. Odebrecht. Darmstadt 1976.
- Schleiermacher, F.: Hermeneutik und Kritik. Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers. Hrsg. und eingeleitet von M. Frank. Frankfurt am Main 1977.
- Schminnes, B.: Wissenschaft und Verwaltung. Kameralwissenschaften und Zentralverwaltung in Preussen an der Wende zum 19. Jahrhundert. Occasional Paper 12 des Instituts für Didaktik der Mathematik. Bielefeld 1981.
- Schminnes, B.: Kameralwissenschaften – Bildung – Verwaltungstätigkeit. Soziale und kognitive Aspekte des Struktur- und Funktionswandels der preußischen Zentralverwaltung an der Wende zum 19. Jahrhundert, in: Wissenschaft und Bildung im frühen 19. Jahrhundert II, hrsg. von B. Bekemeier, H. N. Jahnke, I. Lohmann, M. Otte, B. Schminnes. Materialien und Studien Bd. 30, Institut für Didaktik der Mathematik, Universität Bielefeld. Bielefeld 1982.
- Schmitt, H.: Schulreform im aufgeklärten Absolutismus. Weinheim, Basel 1979.
- Schubring, G.: On Education as a Mediating Element Between Development and Application: The Plans For the Berlin Polytechnical Institute (1817-1850), in: H. N. Jahnke, M. Otte (Hrsg.), Epistemological and Social Problems of the Sciences in the Early Nineteenth Century. Dordrecht 1981, S. 269-284.
- Schulze, J.: Rezension zu: Ueber gelehrte Schulen, mit besonderer Rücksicht auf Bayern. Von Friedrich Thiersch (1826), in: Jahrbücher für wissenschaftliche Kritik, No. 11-14, Januar 1827, S. 86-107.
- Schurr, J.: Schleiermachers Theorie der Erziehung. Interpretationen zur Pädagogikvorlesung von 1826. Düsseldorf 1975.
- Schwab, J. J.: Die Struktur der Wissenschaften: Sinn und Bedeutung, in: G. W. Ford, L. Pugno, Wissensstruktur und Curriculum. Düsseldorf 1972, S. 27-54.
- Schwartz, P.: Die Gelehrtenschulen Preußens unter dem Oberschulkollegium (1787-1806) und das Abiturientenexamen, 3 Bde. Berlin 1910, 1911, 1912.
- Schwartz, P.: Die Gründung der Universität Berlin und der Anfang der Reform der höheren Schulen im Jahre 1810, in: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, Jg. 20 (1910a), S. 140-180.
- Schweim, L. (Hrsg.): Schulreform in Preußen 1809-1819. Entwürfe und Gutachten. Bearbeitet von L. Schweim. Weinheim 1966.
- Simmel, G.: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Leipzig 1908.
- Smith, B. O.: Teachers for the Real World. Washington D. C. 1969.
- Sochatzy, K.: Das neuhumanistische Gymnasium und die rein-menschliche Bildung. Zwei Schulreformversuche in ihrer weiterreichenden Bedeutung. Göttingen 1973.
- Spranger, E.: Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee. Berlin 1909.
- Spranger, E.: Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens. (1910) 3. Aufl. Tübingen 1965.
- Sünkel, W.: Friedrich Schleiermachers Begründung der Pädagogik als Wissenschaft. Ratingen 1964.
- Süvern, W.: Johann Wilhelm Süvern. Preußens Schulreformer nach dem Tilsiter Frieden. Ein Denkmal zu seinem 100. Todestage, dem 2. Oktober 1929. Langensalza 1929.
- Steffenhagen, A.: Das Parallelsystem und das Classensystem an den deutschen Gymnasien, in: Pädagogische Revue. Centralorgan für Wissenschaft, Geschichte und Kunst der Haus-, Schul- und Gesellschaftserziehung, hrsg. von K. Mager, Bd. 19, erste Abteilung (1848), Nr. 7, S. 1-33.
- Strauß, D. F.: Schleiermacher und Daub, in ihrer Bedeutung für die Theologie unsrer Zeit (1839), in: ders., Charakteristiken und Kritiken. 2. Aufl. Leipzig 1844.
- Strässer, R.: Mathematik als Element beruflicher Qualifikation. Occasional Paper 19 des Instituts für Didaktik der Mathematik, Universität Bielefeld. Bielefeld 1982.
- Teske, [?]: Ueber zweckmäßige Einrichtung von Parallelclassen an Gymnasien. Programm des Königl. Gröningschen und Stadtgymnasiums in Stargard. Stargard 1837.
- Thiele, G.: Die Organisation des Volksschul- und Seminarwesens in Preußen 1809-1819. Leipzig 1912.
- Thiele, G.: Süverns Unterrichtsgesetzentwurf vom Jahre 1819. Mit einer Einleitung neu hrsg.. Leipzig 1913.

- Thiersch, F.: Ueber gelehrte Schulen, mit besonderer Rücksicht auf Bayern, 3 Bde. Stuttgart, Tübingen 1826-29.
- Thiersch, F.: Ueber den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland, in Holland, Frankreich und Belgien, 3 Bde. Stuttgart, Tübingen 1838.
- Thilo, W.: Classenlehrsystem und Fachlehrsystem, in: K. A. Schmid u.a. (Hrsg.), Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Bd. 1, Gotha 1859, S. 786-794.
- Titze, H.: Die Politisierung der Erziehung. Frankfurt am Main 1973.
- Tönnies, F.: Gemeinschaft und Gesellschaft. (1887) 2. Aufl. Berlin 1912.
- Träger, C./ Schaefer, F. (Hrsg.): Die Französische Revolution im Spiegel der deutschen Literatur. Leipzig 1979.
- Türk, W. v.: Erfahrungen und Ansichten über Erziehung und Unterricht. Berlin 1838.
- Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1922.
- Wehrmann, [?]: Lectionsplan; Lehrplan, in: K. A. Schmid u.a. (Hrsg.), Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Bd. 4, Gotha 1865, S. 180-185 und 290-299.
- Weil, H.: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. (1930) 2. Aufl. Bonn 1967.
- Weniger, E./ Schulze, Th. (Hrsg.): Friedrich Schleiermacher. Pädagogische Schriften, 2 Bde. Düsseldorf, München 1957.
- Wetzel, E.: Die Geschichte des Königl. Joachimsthalschen Gymnasiums, 1607-1907. Halle 1907.
- Wiese, L. v.: Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten. Berlin 1864.
- Winkler, M.: Geschichte und Identität. Versuch über den Zusammenhang von Gesellschaft, Erziehung und Individualität in der „Theorie der Erziehung“ Friedrich Daniel Ernst Schleiermachers. Bad Heilbrunn/Obb. 1979.
- Wolf, F.A.: Encyclopädie der Philologie. Nach dessen Vorlesungen im Winterhalbjahre 1798-1799. Hrsg. von S. M. Stockmann. 2. Aufl. Leipzig 1845.
- Wolf, F. A.: Grenzbestimmung zwischen dem Unterrichte auf den Schulen und auf den Universitäten und zwischen der Bildung in den nachherigen praktischen Bildungsanstalten. (1803, 1811) In: ders., Über Erziehung, Schule, Universität (Consilia Scholastica). Aus Wolfs litterarischem Nachlasse zusammengestellt von W. Körte. Quedlinburg, Leipzig 1835, S. 95ff.
- Wolf, F. A.: Darstellung der Alterthums-Wissenschaft. (1807) In: G. Bernhardt (Hrsg.), Kleine Schriften in lateinischer und deutscher Sprache von Fr. Aug. Wolf, Bd. 2. Halle 1869, S. 808-895.
- Wolf, F. A.: Gutachten F. A. Wolfs vom 13. Januar 1812, in: L. Schweim (Hrsg.), Schulreform in Preußen 1809-1819. Entwürfe und Gutachten. Weinheim 1966.
- Wygotski, L. S.: Denken und Sprechen. (1934) Frankfurt am Main 1977.
- Young, M. F. D.: An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge, in: ders. (Hrsg.), Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education. London 1971, S. 19-46.
- Zöllner, J. F.: Ideen über National-Erziehung, besonders in Rücksicht auf die Königl. Preußischen Staaten. Berlin 1804.

Verzeichnis der Archivalien

Zentrales Staatsarchiv der DDR, Dienststelle Potsdam:

- Provinz Brandenburg, Rep. 34, Abt. 1c Sekt. 14 Lit. A Nr. 3, Bd. 1: Provinzial-Schulkollegium. Spezialia. Berlin. Friedrichswerdersches Gymnasium (1810-1825) Nr. 85, vol. I.

Zentrales Staatsarchiv der DDR, Dienststelle Merseburg:

- Rep. 76 alt Oberschulkollegium, Akademie usw., Abt X, Nr. 1: Acta betreffend die Organisation der wissenschaftlichen Deputation in Berlin und die Ernennung der Mitglieder und des Direktors, 1810-1817
- ebd., Nr. 2: Die Erstattung der Hauptberichte, 1810 bis 1811
- ebd., Nr. 4: Die Prüfung der Schulamts-Kandidaten vor Publikation des Edikts vom 12. Juli 1810
- ebd., Nr. 5: Die Allgemeine Prüfung der Schulamts-Kandidaten, 1810 bis 1813
- ebd., Nr. 6: Die Allgemeine Prüfung der Schulamts-Kandidaten, 1813 bis 1815

- ebd., Nr. 7: Die Allgemeine Prüfung der Schulamts-Kandidaten
- ebd., Nr. 8: Die Prüfung der bei höheren Schulen anzustellenden Lehrer
- ebd., Nr. 11: Die Abiturientenprüfung, von 1810
- ebd., Nr. 12: Die Gutachten über philologische Gegenstände, 1810-1816
- ebd., Nr. 14: Die Gutachten über mathematische Gegenstände
- ebd., Nr. 18: Die Lehrpläne für gelehrte Schulen und die Schulbücher, 1810-1816
- ebd., Nr. 19: Die Einsendung der Schulprogramme
- ebd., Nr. 21: Die Untersuchung der Klagen über die in verschiedenen Provinzen des preußischen Staates eingeführte Pestalozzi-Zellersche Elementar-Unterrichtsmethode, von 1812
- ebd., Nr. 23: Die Reform des Seminarii für gelehrte Schulen in Berlin und die der wissenschaftlichen Deputation übertragene Aufsicht und Leitung desselben
- Rep. 74 J Innenministerium Abt. I, Nr. 3: Acta betreffend die wissenschaftlichen Deputationen für den öffentlichen Unterricht
- Rep. 76 VI neu Kultusministerium, Sekt. 1 Gen. 23 x, Nr. 11: Acta betreffend die Einrichtung der wissenschaftlichen Deputationen 1809 bis 1816
- Rep. 76 VI neu Kultusministerium, Sekt. 1 Gen. Z, Nr. 20: Das Gymnasialwesen und die Einrichtung des Gymnasialunterrichts überhaupt. Lehrpläne, Lehrgegenstände und Stundenzahl. Dispensation von einzelnen Unterrichtszweigen. Dictata, Privatlektüre und Redeübungen der Schüler, vol. I 1810-1829, vol. II 1830-1850, vol. III 1851-1867
- Rep. 76 VII neu Kultusministerium, Sekt. 1 A Teil II, Nr. 14: Aufsicht und Leitung der städtischen Erziehungs-, Lehr- und Schulanstalten ... Bd. 1, 1809-1812
- Rep. 74 J Innenministerium I, No. 3: Acta betreffend die wissenschaftlichen Deputationen des Departments für den öffentlichen Unterricht, 1810 bis 1814
- Rep. 74 L Staatskanzleramt 3 IV, No. 14: Acta betreffend die Einrichtung wissenschaftlicher Prüfungskommissionen 1816-1817

(Rechtschreibung und Zeichensetzung der verwendeten Aktenstücke sind dem heutigen Gebrauch angenähert.)

Verzeichnis der Tabellen, Übersichten usw.

Bildnis Schleiermachers, nach einem Kupferstich (Privatbesitz)	1
Manuskript Schleiermachers, Ueber die Redaction des Lehrplans für gelehrte Schulen, in: ZStA Merseburg, Rep. 76 alt X, Nr. 18, Bl. 111 und 111v	2
Stationen der Entwicklung eines „Allgemeinen Schulplans“	23
Aufbau des Lehrplanentwurfs von 1811, 36 §§	75
Lehrplan-Schema für das Gymnasium, Entwurf der Berliner wissenschaftlichen Deputation von 1811, nach ZStA Merseburg, Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 147	79
Quantitative Relationen des Lehrplanschemas	81
Frühabgängeranteile des Berliner-Cöllnischen Gymnasiums 1795-1805, nach Fischer 1806	86
Verteilung der Frühabgänger auf die Berufsgruppen, nach Fischer 1806	86
Verteilung der Unterrichtsstunden auf die Lehrgegenstände, Berlinisch-Cöllnisches Gymnasium 1788, nach Schwartz 1911	87
Verteilung der Unterrichtsstunden auf die Lehrgegenstände, Friedrichswerdersches Gymnasium 1788, nach Schwartz 1911	88

Verteilung der Unterrichtsstunden auf die Lehrgegenstände, Saldrische Schule 1788, nach Schwartz 1911	88
Verteilung der Unterrichtsstunden auf die Lehrgegenstände, Lehrplanentwurf der Berliner wissenschaftlichen Deputation von 1811, nach ZStA Merseburg, Rep.76 alt X, Nr. 18, Bl. 147	89
Quantitative Veränderungen des Fächerkanons. Vergleich der Lehrstundensummen nach den Lehrplanschemata des Friedrichswerderschen Gymnasiums von 1788 und des Lehrplanentwurfs der Berliner wissenschaftlichen Deputation von 1811	90
Soziale Herkunft der Abiturienten an Gelehrtenschulen 1789-1807, Jeismann 1974	92
Daten zur sozialen Herkunft der Gymnasialschüler, sechs Gymnasien im Rheinland und in Westfalen, nach Kraul 1980	93
Übersicht der sozialen Herkunft der Abiturienten zweier Berliner Gymnasien, 1832-1881 nach Müller 1977	94
Verteilung der Unterrichtsstunden auf die Lehrgegenstände, Friedrichswerdersches Gymnasium 1809	124
Übersicht V, Vereinigung der dritten und vierten Übersicht oder vollständiger Lektionsplan: Lektionsplanschema des Friedrichswerderschen Gymnasiums 1809, nach ZStA Potsdam, Rep. 34 1c Sekt.14 Lit A Nr. 3, Bd. I, Bl. 23	125
Die Lektionen des deutschen Unterrichts in den Gymnasien um 1790. Übersicht nach 45 Lektionsplanschemata bei Schwartz 1910ff.	198
Bernhardis Konzept für die Abfolge der Inhalte des deutschen Sprachunterrichts von Sexta bis Prima	206